

Proces uczenia się przez całe życie

ASPEKTY KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI NAUCZYCIELSKICH

Proces uczenia się przez całe życie

ASPEKTY KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI NAUCZYCIELSKICH

REDAKCJA NAUKOWA

Joanna Aksman ■ Stanisław Nieciński

Kraków 2012

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja: prof. dr hab. Janusz Mastalski

Projekt okładki: Joanna Sroka

Adiustacja: Kamila Zimnicka-Warchoń

ISBN 978-83-7571-253-7

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2012

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących,
nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:

Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM,
Kraków 2012

Sprzedaż prowadzi:

Księgarnia U Frycza

Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków

tel./faks: (12) 252 45 93

e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Skład: Oleg Aleksejczuk

Druk i oprawa: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Spis treści

<i>Joanna Aksman, Stanisław Nieciuiński</i>	
Wstęp	7
Rozdział I. Teoretyczne aspekty kompetencji	
<i>Joanna Aksman, Stanisław Nieciuiński</i>	
Pojęcie kompetencji. Problemy definicyjne	13
<i>Tadeusz Aleksander</i>	
Etapy i uwarunkowania całożyciowego uczenia się	53
<i>Ewa Wysocka</i>	
Młodość i starość w biegu życia – próba charakterystyki głównych antynomii i współzależności	67
<i>Andrzej Mirski</i>	
Kształtowanie kompetencji twórczych	87
Rozdział II. Kompetencje nauczycieli w kształceniu ustawicznym	
<i>Józef Kuźma</i>	
Kompetencje a strategie i metody pracy nauczycieli w procesie edukacji ustawicznej	125
<i>Agnieszka Guzik, Magdalena Błaszczak</i>	
Kompetencje wychowawcze współczesnego nauczyciela gimnazjum w kontekście procesu uczenia się przez całe życie ..	137
<i>Ołena Boczarowa</i>	
Kreatywność jako zdolność do działalności twórczej nauczyciela	151
<i>Magdalena Rzepa, Julia Kluzowicz</i>	
Przygotowanie przyszłych pedagogów do pracy głosem – kurs „Emisja głosu” na studiach wyższych	167
Literatura	177
Noty o autorach	185

Wstęp

Ostatnie stulecie bywa określane przez socjologów wiekiem wiedzy. Źródło wzmiankowanego określenia stanowią obserwacje świadczące o lawinowym, niespotykanym wcześniej przyroście nowych informacji, w tym danych naukowych, oraz o szybkim wzroście ich różnorodnych i licznych zastosowań. W efekcie spożytkowania wiedzy przez członków społeczności wynikiem zawartych w niej ustaleń są przypisywane zarówno walory poznawcze, jak i wielorakie znaczenia użyteczne. Pod ich wpływem zmieniają się technologie i metody zarządzania, formy produkcji i wymiany handlowej, działalność służby zdrowia oraz aktywność sportowa i kulturalna. Ponieważ przeobrażeniom podlegają właściwie wszystkie dziedziny ludzkiej aktywności, można stwierdzić, że nauka wkracza w codzienne życie ludzi, co powoduje, iż wyniki jej badań zaczynają być traktowane, tak przez jednostki, jak i instytucje społeczne, podobnie jak towary – podlegają wymianie, nierzadko są zastrzegane i chronione.

Źródła wartości użytecznej informacji dopływających do jednostki w jej życiu codziennym, na przykład danych naukowych, technologicznych, handlowych, należy upatrywać, jak się wydaje, w dwupoziomowej regulacji specyficznie ludzkich form aktywności. Świadome postępowanie człowieka, wyróżniające go w świecie innych istot żywych, przebiega bowiem równolegle na dwóch poziomach: myślowym, zasadzającym się na wytwarzanych przez podmioty poznawczych reprezentacjach rzeczywistości, oraz zachowań jawnych, kierowanych na otoczenie. Na poziomie pierwszym jednostki, rozwiązując problem, konstruuje strategię postępowania, które na drugim intencyjnie wdraża w życie. Wiedza naukowa jest im szczególnie przydatna w procesie tworzenia racjonalnych, praktycznie użytecznych, kreowanych w myśli programów działania, w porównaniu z innymi źródłami danych dostarcza bowiem informacji stosunkowo najbardziej rzetelnych.

Zdolność konstruowania realistycznych diagnoz sytuacji problemowej oraz formułowania trafnych prognoz i odpowiadających

im programów działania umożliwiających realizację przedsięwziętych zamierzeń zasadza się, jak wynika z powyższego, na intelektualnym przygotowaniu jednostek podejmujących aktywność. Nie sprowadza się jednak do nabytej przez nie wiedzy czy umiejętności krytycznego myślenia oraz kreatywności, wymaga od wykonujących zadania odpowiedniej motywacji sprzyjającej realizacji powierzanych im działań oraz przyjęcia osobistej odpowiedzialności tak za przebieg pracy, jak i za jej wytwory. O osobach wyróżniających się wśród innych tymi cechami w stopniu umiarkowanym oraz wysokim ich partnerzy mówią, że są odpowiednio fachowcami lub specjalistami, a o ich postępowaniu, iż wyróżnia się wysokim poziomem kompetencji. Te podlegają kształceniu, stąd wzmożone zapotrzebowanie na efektywną specjalistyczną pracę prowadzi w konsekwencji do nasilania się dążeń do uzyskiwania, poszerzania i pogłębiania własnego wykształcenia, owocując w skali społecznej wzrostem różnorodnych edukacyjnych przedsięwzięć.

W efekcie w wielu krajach powszechne i obowiązkowe jest obecnie kształcenie na poziomie podstawowym, a w niektórych również na poziomie średnim. Ponadto coraz więcej ludzi zaczyna uświadamiać sobie, że kwalifikacje uzyskiwane w szkole nie wystarczają jej absolwentom na długo, wskutek nowych odkryć ustawicznie zmienia się bowiem nie tylko wiedza, ogląd i interpretacja rzeczywistości, lecz wraz z nimi także sposoby rozwiązywania sytuacji problemowych, planowania aktywności oraz działania. Wiele osób decyduje się na podejmowanie studiów, po ich ukończeniu natomiast poszukuje, odpowiadających ich ujawniającym się na bieżąco nowym potrzebom, dalszych możliwości samokształcenia oraz kształcenia się. W konsekwencji okresy edukacji stopniowo wydłużają się oraz przeciągają na kolejne, coraz to dalsze fazy życia człowieka, powodując, iż proces kształcenia staje się uczeniem się oraz nauczaniem ustawicznym – całościowym.

Przedstawione wyżej procesy społeczne i zjawiska kulturowe oraz związane z nimi postulaty pedagogiczne: kształcenia kompetencji i edukacji ustawicznej, były już wielokrotnie analizowane zarówno w pedagogice, jak i w innych naukach społecznych. W odnoszących się do nich opracowaniach z reguły rozważano jednak każdy z nich odrębnie, co oczywiście nie może satysfakcjonować z wielu względów, m.in. dlatego, że metody edukacji powinny odpowiadać stale zmieniającym się w biegu ludzkiego życia właściwościom wieku uczniów. Celem przyświecającym autorom monografii jest próba ich łącznego ujęcia, a tym samym choćby wstępnego oświetlenia występujących między nimi zależności. Związki między

całozyciowym uczeniem się a nabywaniem i doskonaleniem oraz samodoskonaleniem przez podmiot kompetencji staramy się przy tym analizować wieloaspektowo i interdyscyplinarnie, koncentrując się na określających je zjawiskach pedagogicznych oraz psychologicznych.

Do współpracy w realizacji tak określonego celu zaproszono znawców problematyki uczenia się ustawicznego i rozwoju kompetencji: pedagogów, dydaktyków, psychologów. Nadesłane teksty zgrupowano w dwóch częściach. Pierwszą z nich poświęcono teoretycznym aspektom kompetencji i całozyciowego uczenia się. Do drugiej włączono teksty precyzujące wyniki empirycznych oraz teoretycznych ustaleń odnoszących się do kompetencji nauczycieli – przewodników uczniów w procesie całozyciowego uczenia się.

Przedmiotem analiz prezentowanych w ramach pierwszej części uczyniono pojęcia: kompetencji, rozważane przez Joannę Aksman i Stanisława Niecińskiego, oraz całozyciowego uczenia się, stanowiące przedmiot refleksji w tekście Tadeusza Aleksandra. Uściśleniu podlegają w rozdziale napisanym przez J. Aksman i S. Niecińskiego deskryptywna, eksplikacyjna i instruktażowo-uitylarna funkcja analizowanego terminu, a w przygotowanym przez T. Aleksandra: zasadnicze warunki, bariery i spodziewane rezultaty uczenia się przez całe życie. Kolejny tekst, opracowany przez Ewę Katarzynę Wysocką, charakteryzuje podstawowe wymiary oraz osobiste wyznaczniki zmiany sposobu doświadczania przez ludzi biegu własnej egzystencji. Część pierwszą zamyka wypowiedź Andrzeja Mirskiego, podkreślająca rolę aktywności twórczej podmiotu w rozwoju, doskonaleniu oraz formowaniu kompetencji.

Druga część publikacji zawiera teksty Józefa Kuźmy, Agnieszki Guzik i Magdaleny Błaszczak, Ołeny Boczarowej oraz Magdaleny Rzepey i Julii Kluzowicz poświęcone zasadniczym kompetencjom nauczycieli. J. Kuźma analitycznie rozważa związki i zależności łączące zawodowe kompetencje pedagogów ze stosowanymi przez nich metodami pracy i w efekcie ze strukturą interakcji wychowawczych występujących między nimi a uczniami. O. Boczarowa podkreśla rolę kreatywności w działaniach pedagogów, natomiast A. Guzik i M. Błaszczak wskazują na różnice między kompetencjami nauczycieli postulowanymi teoretycznie a stwierdzanymi realnie. M. Rzepea i J. Kluzowicz, autorki tekstu kończącego drugą część książki, rozważają stopień realizacji celów przyświecających kursowi „Emisja głosu” w edukacyjnej praktyce szkół wyższych, obowiązującemu aktualnie wszystkich studentów kierunków nauczycielskich.

Rozważania zawarte w książce wskazują, że kompetencje nauczycieli są zjawiskami niezmiernie złożonymi, wymagającymi interdyscyplinarnej i wielowątkowej analizy. Przeprowadzone przez autorów ustalenia mają charakter cząstkowy. Nie tylko jednak odsłaniają potrzebę prowadzenia dalszych badań nad zawodowymi kompetencjami nauczycieli prowadzących wychowanków w rozwojowo odrębnych fazach biegu ich życia, lecz w jakimś stopniu oświetlają także ich możliwe, różnorodne pola, dotąd niedostatecznie poznane. Uwydatniają tym samym wzmagającą się w społeczeństwach gwałtownej zmiany potrzebę ich eksploracji, całościowa edukacja staje się w nich bowiem istotnym warunkiem owocnego życia jednostek, a nawet całych grup społecznych, natomiast jej brak – przeciwnie – okazuje się poważnym czynnikiem ich stopniowej społeczno-ekonomicznej marginalizacji.

Joanna Aksman
Stanisław Nieciński

Rozdział I

Teoretyczne aspekty kompetencji

Joanna Aksman, Stanisław Nieciński

Pojęcie kompetencji. Problemy definicyjne

Summary

The authors present a survey of definitions of the notion of *competences* and state that they comprise various phenomena, such as knowledge and abilities, emotions, motivation, attitudes and hierarchy of values, which do not form a homogenous system. The notion denominates complex regulatory structures which pertain to different phases of human ontogenetic development.

The authors try to answer the question whether it is legitimate to have so many varied phenomena covered by one pedagogical term. They analyse constitutive features of the phenomenon under consideration and relationships between different groups of facts to which the term is most commonly applied. The authors also put forward their own terminological suggestions which would systematise semantic value of the term.

Wprowadzenie

Pojęcie kompetencji zostało wprowadzone przez N. Chomsky'ego posługiwali się nim C. Levi-Strauss oraz liczni kontynuatorzy myśli J. Piageta, określając w ten sposób odpowiednio kulturowe oraz poznawczo-rozwojowe potencje jednostek. Cechą wspólną wymienionych koncepcji było przypisywanie nazwy kompetencji właściwościom ludzkiej psychiki jeszcze nieukształtowanym, istniejącym zaledwie w formie załazkowej.

W pedagogice pojęciem „kompetencje” zazwyczaj oznacza się struktury regulacyjne już w jakimś zakresie uformowane, rozwinięte w stopniu odpowiadającym określonym standardom edukacyjnym. Zdefiniowany w ten sposób termin staje się oczywiście konstruktem teoretycznym, przy czym wydaje się z dwóch powodów nie w pełni klarowny. Po pierwsze, obejmuje swym zakresem zjawiska niejednorodne, niepowiązane w system (wiedzę i umiejętności, emocje, motywacje, postawy, wartościowania). Po drugie, określa regulacyjne struktury charakteryzujące się różnym stopniem złożoności,

opanowywane w odrębnych fazach ontogenetycznego rozwoju człowieka (m.in. lokomocyjne sprawności niemowląt, umiejętności szkolne uczniów, kompetencje zawodowe nauczycieli).

Autorzy artykułu usiłują rozważyć pytanie, czy jest, czy też – odwrotnie – nie jest zasadne włączanie w zakres jednego pedagogicznego terminu tak wielu jakościowo różnych zjawisk. Analizują przymioty konstytutywne rozważanego pojęcia oraz związki między różnymi grupami faktów, dla oznaczenia których interesująca nas kategoria zazwyczaj jest stosowana. Zgłaszają także własne propozycje terminologiczne, porządkujące zakres semantyczny rozważanego terminu.

Psychologiczne oraz pedagogiczne znaczenie definiowanego pojęcia

W 2009 roku Aleksander Nalaskowski w zbiorze krytycznych myśli *Pedagogiczne złudzenia* zwracał uwagę na paradoksy ujawniające się podczas analizy definicji podstawowych pojęć nauki o edukacji. Powodem wspomnianych paradoksów jest nierzadko – stwierdza autor – zastępowanie teoretycznego tła określanych terminów wybiórczym opisem zjawisk codziennej rzeczywistości pedagogicznej. W konsekwencji zauważamy: „zamiast wychowania rozumianego naukowo mamy wychowanie pojmowane na zasadzie »przecież każdy wie o co chodzi«. Można spotkać prace – zauważa – w których niemal na jednej stronie jest owo pojęcie inaczej definiowane, dowolnie dopasowywane do bieżących potrzeb i nader swobodnie interpretowane”¹.

Właściwie podobne refleksje nasuwają się, gdy przeglądamy definicje terminu „kompetencje”. Jako pierwszy wprowadził je do nauki N. Chomsky² w celu oznaczenia nim naturalnej dla ludzi wrodzonej możliwości opanowania języka. Posługiwali się nim także C. Levi-Strauss³, twórca strukturalizmu, oraz liczni kontynuatorzy myśli J. Piageta, określając w ten sposób biologicznie dane potencje jednostek umożliwiające im: przyswajanie kultury i odpowiednio – rozwój procesów poznawczych. Wyróżniającą cechą definicji rozważanego terminu w ujęciu przypisywanym mu przez tych autorów jest – jak wynika z powyższego – oznaczanie nim głębokich struktur psychiki, ukształtowanych filogenetycznie, predysponujących do dalszego rozwoju jej różnorodnych funkcji.

¹ Czy nawet zastępowane innymi pojęciami, np. terminem socjalizacja. A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009, s. 22.

² N. Chomsky, *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław 1982.

³ C. Levi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, Warszawa 1988.

W pedagogice pojęcia kompetencji używa się zazwyczaj w innym znaczeniu niż w psychologii. Określa się nim mianowicie systemy mechanizmów regulujących zachowania odpowiadające standardom edukacyjnym. Ponieważ te ostatnie są opanowywane w szkole, oznacza to m.in., że u podstaw podanego określenia kompetencji leży założenie, że podlegają one kształtowaniu już w ontogenezie. W konsekwencji mówi się o możliwości formowania rozważanych struktur przez nauczycieli, a również orzeka o ich osiągnięciach w tym obszarze aktywności na podstawie wyników obserwacji rozwoju predyspozycji wychowanków do efektywnego wykonywania określonego rodzaju zadań w zakresie powierzanych im obowiązków.

Inaczej mówiąc, terminowi kompetencje przypisuje się funkcje pojęcia-pomostu łączącego indywidualno-psychologiczne aspekty edukacji z jej uwarunkowaniami oraz zadaniami społeczno-kulturowymi. Staje się on w ten sposób jednym z najogólniejszych i zarazem najbardziej podstawowych pojęć pedagogicznych. Oznacza bowiem teoretycznie domniemaną konstrukcję spajającą dwa główne obszary zjawisk edukacyjnych dotychczas ujmowane w zasadzie niezależne. Charakteryzuje odpowiednio: wiedzę odnoszącą się do osobowości uczniów, opartą na danych psychologicznych, oraz socjologiczne informacje umożliwiające pedagogom rozumowanie dotyczące znaczenia różnych układów czynników środowiskowych dla efektywnej realizacji celów edukacji.

Możliwość spełnienia przez termin „kompetencje” wyżej przypisanej mu funkcji zależy oczywiście od wielu różnych okoliczności. W tym m.in. od tego, czy pomostowo zespolone w jego obrębie obszary zjawisk edukacyjnych określone zostały w sposób dostatecznie trafny i empirycznie uchwytne. To jednak wydaje się z wielu powodów dość problematyczne. Dlatego m.in., że definiując psychologiczną warstwę pojęcia kompetencji, różni pedagodzy, włączają w jego zakres struktury psychiki regulacyjne niejednorodne, przy czym właściwie nie odnoszą ich wzajemnie do siebie.

W konsekwencji obok względnie spójnych organizacji doświadczenia i odpowiadających im form aktywności zakresem definiowanego terminu są obejmowane radykalnie odmienne struktury regulujące zachowanie, tak różne, jak np. – z jednej strony – czynności lokomocyjne dzieci oraz – z drugiej – działania zawodowe ludzi dorosłych. Nazywając i jedne, i drugie kompetencjami, stawia się je niejako w jednym rzędzie, pomijając fakt ich odmiennego poziomu złożoności oraz szczególnej genezy w odległych wzajemnie fazach rozwoju jednostek. Poprawne włączenie wspomnianych struktur w zakres jednego pojęcia wymagałoby jednak – jak się wydaje

– uprzedniego dowodu, że rzeczywiście posiadają one istotne rodzajowe cechy wspólne. Do analogicznych zastrzeżeń doprowadza także porównawcza analiza różnych definicji socjologicznego członu rozważanego pojęcia, stawiane przed jednostką zadania są bowiem także niejednorodne zarówno strukturalnie, jak i genetycznie.

Cele artykułu w świetle funkcji przypisywanych poprawnej definicji pojęcia kompetencji

Niejasności utrudniające rozumienie pojęcia „kompetencje” oczywiście należałoby oświetlać i szczegółowo analizować. Wydaje się to ważnym warunkiem wstępnym efektywnego budowania jego trafnej definicji, potrzebnej ze względu na podkreśloną wyżej zasadniczą wagę rozważanej kategorii w naukach o edukacji. Nie tylko dlatego, że jest ona terminem relatywnie coraz częściej stosowanym we współczesnej pedagogice, przy czym nawet niewielkie różnice między jej określeniami zazwyczaj okazują się istotne z metodycznego i w konsekwencji z praktycznego punktu widzenia. Rzutują bowiem na strategię realizacji zadań edukacyjnych, budząc w konsekwencji liczne, żywe dyskusje między pedagogami praktykami, a zwrótnie także niekończące się spory naukowe.

W nurcie badań zdążających do relatywnie pełniejszej niż dotychczas klaryfikacji analizowanego terminu mieszczą się także nasze prezentowane niżej rozważania. Dokonujemy w nich w punkcie wyjścia przeglądu odmiennych rodzajów określeń pojęcia kompetencji, przedstawionych w charakteryzujących je wybranych publikacjach pedagogicznych wydanych w Polsce. Analizą staramy się objąć wszystkie rodzaje definicji uwzględnionych w ich podziale przyjętym w logice, powszechnie uznanym za wyczerpujący, na: a) klasyczne b) realne, c) nominalne d) operacyjne i e) projekcyjne⁴. Uwzględniając wyniki krytyczno-porównawczej analizy wzmiankowanych

⁴ Definicja klasyczna – to zdanie wyjaśniające złożone z dwóch członów: definiowanego (*definiendum*) oraz definiującego (*definiens*) połączonego tzw. spójnikiem definicyjnym „jest”. Definicja realna zawiera jednoznaczny charakterystykę przedmiotu przez podanie cech wyłącznie jemu właściwych, definicja nominalna – wyjaśnia podane znaczenie wyrazu przez podanie wyrazów z nim równoznacznych, definicja operacyjna – wyjaśnia sens danego terminu przez podanie operacji wiodących do jego utworzenia, definicja projektująca (definicja syntetyczna) wprowadza do języka nowe znaczenie wyrazów na zasadzie konwencji terminologicznej (patrz: R. Łąkowski, *Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 1982, s. 156).

różnych rodzajów określeń, proponujemy także własną definicję rozważanego terminu.

Konstruując wzmiankowaną definicję, przyjmujemy, że ma ona precyzować, w wyższym stopniu niż dotychczas istniejące określenia, trzy odrębne funkcje, jakie pojęcie kompetencji powinno spełniać w psychopedagogicznych analizach zjawisk edukacyjnych. Mowa tu o jego funkcjach:

- 1) deskryptywnej – opisującej zjawiska oznaczane rozważanym terminem,
- 2) eksplikacyjnej – wyjaśniającej zdarzenia występujące w procesie edukacji,
- 3) instruktażowo-utilitytarnej – objaśniającej, jak można je generować, mierzyć, zmieniać.

Przyjmujemy, że proponowaną definicję uznać będziemy mogli za dostatecznie klarowną dopiero wówczas, gdy przekonująco uzasadnimy, iż spełnia ona następujące trzy wymogi:

1. Jasno i precyzyjnie uwypatnia strukturę oraz charakteryzuje cechy istotne oznaczanych nią faktów.
2. Rzeczowo wiąże definiowane pojęcie:
 - z kategoriami określającymi poszczególne fragmenty konstytuujące jego desygnat,
 - z terminami precyzującymi warunki następujących w nich przeobrażeń.
3. Zawarte w niej treści umożliwią klarowne logicznie wnioskowania objaśniające możliwe sposoby wykorzystania informacji charakteryzujących zbiory oznaczanych nią faktów w praktyce edukacyjnej.

Przegląd wybranych definicji pojęcia kompetencji

W pedagogice rozważa się dogłębnie właściwie tylko dwie grupy kompetencji, a mianowicie: kompetencje przypisywane nauczycielom oraz oczekiwane od uczniów. Zjawiska tworzące pierwszą wyróżnioną grupę traktuje się przy tym jako świadectwa kwalifikacji⁵, doskonałości zawodowej⁶ oraz etosu pedagogów⁷. Znaczenie odpowiadające w przybliżeniu zakresowi semantycznemu terminu kompetencje przypisuje się ponadto takim wyrażeniom jak

⁵ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 212–213.

⁶ K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1991, s. 152.

⁷ T. Olearczyk, *Kreowanie etosu nauczyciela i jego wychowawcze wartości*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 2: *Konteksty społeczne i cywilizacyjne przemian współczesnej rodziny*, red. G. Makiełło-Jarża, s. 69–80.

predyspozycje pedagogiczne i cechy osobowości nauczyciela. Ich łączny sens w znacznym stopniu odzwierciedla nominalna definicja kompetencji, zamieszczona w słowniku języka polskiego z lat 80. XX wieku, ujmująca je „jako charakteryzujący jednostkę zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności”⁸.

Warto zwrócić uwagę, że na analogicznej zasadzie jak przytoczona wyżej definicja została skonstruowana większość współczesnych pedagogicznych określeń terminu kompetencje. Sposób ich definiowania w ramach wzmiankowanej nauki zazwyczaj polega bowiem na sumarycznym wyliczaniu nazw konstytuujących je zasadniczych składowych. W przypadku kompetencji nauczycielskich często wymieniane są przy tym różnorodne struktury i własności psychiki osób niezbędne – zdaniem tego lub innego autora – dla efektywnego wykonywania profesji pedagoga. Wśród nich wskazywane są m.in. odpowiednie cechy charakteru, zdolności, umiejętności, rodzaje wiedzy, postawy, emocje, systemy wartości, dyspozycje, motywacje, zachowania itd. Z ich sumarycznego ujęcia można wyprowadzić hipotezę, iż w kompetencjach przypuszczalnie upatrywać należy złożone struktury regulacyjne, pochodne względem wszystkich wymienionych składników oraz właściwości psychiki.

Twierdzenie, że istnieją tego rodzaju struktury, opiera się na założeniu, że wchodzące w zakres kompetencji różnorodne reprezentacje poznawcze, czynności intelektualne, procesy emocjonalne, motywacyjne i behawioralne oraz walory osobowe podmiotu są w jakiś sposób wzajemnie zespolone. Ujmując tę samą myśl w kategoriach pedagogicznych, należałoby przyjąć, że stymulacja rozwoju kompetencji winna obejmować ćwiczenia konstytuujących je składowych oraz wykonywanie zadań inicjujących procesy ich integracji. Wymienione składowe można sprowadzić przy tym – jak się wydaje – do trzech zbiorów faktów: wiedzy, sprawności i umiejętności oraz szczególnych dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych i cech charakteru podmiotu⁹. Potrzebę stymulacji ich rozwoju akcentowali – co warto podkreślić – i to od wielu lat – reprezentanci trzech głównych kierunków pedagogiki, a mianowicie: jej tradycyjnego nurtu, kontynuującego edukacyjne postulaty J.F. Herbarta, szkoły J. Deweya oraz prądu zasadzającego się na psychologii humanistycznej.

Ilustrację twierdzenia, że wprowadzenie rozumianego w przedstawiony wyżej sposób pojęcia kompetencji jest osobliwą próbą

⁸ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1988, s. 977.

⁹ S. Nieciński, J. Kulczycki, *Suplementario al debate sobre los standards de la Europa Unida*, „Escuela Abierta” 2005, nr 8, s. 309–314.

syntezy przewodnich idei wymienionych kierunków pedagogiki, stanowią niżej podane klasyczne oraz realne definicje rozważanego przez nas pojęcia. Określając analizowaną przez nas kategorię, S. Dylak oświadcza: jest to „złożona dyspozycja stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartości”¹⁰. M. Czerepaniak-Walczak pisze, że tworzy ją „harmonijna kompozycja wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartości”¹¹. Analogiczne przekonanie wyraża także Z. Ratajczak, oznajmiając, iż jest to: „swoista dyspozycja do spełniania jakiejś roli, rozwiązywania nieprzewidywalnych problemów, analizowania nieznanych wcześniej sytuacji”¹².

Określenie to nosi nie tylko cechy przypisywane definicjom klasycznym i realnym, lecz także nominalnym i operacyjnym. Informuje ono bowiem – po pierwsze – iż pojęcia kompetencji używać można zamiennie z wyrażeniem dyspozycja do kreowania takiej lub innej roli społecznej, w związku z czym – po drugie – objaśnia funkcję, jaką kompetencje pełnią w procesie regulacji zachowania się. Nie wskazuje, od czego wspomniana funkcja zależy. Usiłują to jednak precyzować inni badacze, wśród nich M. Dudzikowa, charakteryzując uwarunkowania zbioru zjawisk kryjących się pod rozważanym pojęciem. Termin ten oznacza, jak stwierdza ta autorka, zdolność do czegoś, zależną zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, jak i od przekonania, że tą zdolnością można się posługiwać”¹³.

W. Okoń wywodzi termin kompetencja od łacińskiego słowa *competentia* – odpowiedzialność, uprawnienie do działania. Współcześnie oznacza on – stwierdza autor – po pierwsze, „zdolność do osobistej samorealizacji”, po drugie, „rezultat procesu uczenia się” oraz po trzecie, „podstawowy warunek wychowania”¹⁴. Zaproponowanemu przez W. Okonia określeniu można przypisać – jak wynika z powyższego – elementy definicji klasycznej i nominalnej, jak również – projektującej, ze względu na zawarte w niej stwierdzenie, iż

¹⁰ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37.

¹¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 88.

¹² Z. Ratajczak, *Profesjonalizm współczesnego nauczyciela a możliwości zmian jego kształcenia w systemie akademickim*, cyt. za: E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczyciela a problemy reformy edukacyjnej*, Radom 2001, s. 25.

¹³ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 20.

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 129.

kompetencje stanowią rezultat oraz pożądany stan finalny procesu uczenia się. Ponieważ jednak analizy autora dotyczące kompetencji nie odpowiadają na pytanie, jak wzmiankowany stan osiągnąć, przyjąć należy, iż przedstawione przez niego określenie rozważanego przez nas terminu spełnia funkcję instruktażowo-uitylitarną jedynie w stopniu minimalnym.

Relatywnie bardziej szczegółową definicję pojęcia kompetencje od przedstawionych wyżej zaproponowała Aneta Szybalska: „kompetencje zawodowe nauczyciela można określić jako indywidualne wyuczone dyspozycje o charakterze rozwojowym, będące wypadkową m.in. wykształcenia, cech osobowych, motywacji, umiejętności, doświadczenia; kształtujące się w wyniku procesu socjalizacji oraz akomodacji w konkretnych sytuacjach typowych dla danego środowiska, czy też instytucji, przy zachowaniu pewnej autonomii jednostki”. Pogłębiając charakterystykę procesu ich genezy, dodaje: „kompetencje nabywane są w drodze bezustannej edukacji”, przy czym proces ich przyswajania można określić jako „ciągły i długotrwały”¹⁵. Autorka akcentuje zatem – jak wynika z powyższego – procesualny charakter definiowanych zjawisk, a również ich bezpośredni związek z procesami nauczania i uczenia się.

W procesie przyswajania kompetencji istotną rolę odgrywa – zdaniem A. Szybalskiej – aktywność własna podmiotu. „Przez własną aktywność – pisze autorka – człowiek wpływa na zmiany swojej osobowości, która zawsze kształtowana jest na tle określonych warunków społecznych”¹⁶. W konsekwencji rozwija kompetencje, które „umożliwiają [mu – przyp. autorów] realizację indywidualnych celów w codziennej interakcji z otoczeniem. W efekcie winien kształtować „takie cechy osobowe, które przygotowywałyby [go – przyp. autorów] [...] do wykonywania określonego zawodu zgodnie z oczekiwaniami społeczeństwa, jak też z własną hierarchią wartości”¹⁷.

Określenie kompetencji przedstawione przez A. Szybalską nosi cechy definicji nominalnej, a także operacyjnej. Autorka stwierdza bowiem z jednej strony – czym jest definiowana struktura, a zarazem – z drugiej – precyzuje zasadnicze warunki jej rozwoju oraz kształcenia i opanowania. Czyli to, wymienia m.in. aktywność

¹⁵ A. Szybalska, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, [w:] *Wstępna wersja Programu Praktyk Pedagogicznych opracowana w ramach projektu: Praktyka na miarę sżyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela*, oprac. K. Skierska-Pięta, D. Świech, [online:] <http://www.tym.wsplodz.home.pl>, s. 17–25.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

własną podmiotu, oddziaływania edukacyjne, cechy osobowe, motywację, socjalizację, wpływ sytuacji typowych. Wyróżnionych czynników nie odnosi jednak nawzajem, nie porównuje, nie określa występujących między nimi relacji, a w konsekwencji nie odkrywa wiążących je związków funkcjonalnych oraz zależności przyczynowo-skutkowych.

W procesie efektywnego kształcenia, rozwijania i pogłębia kompetencji zawodowych nauczycieli Anna Bochenek przypisuje zasadnicze znaczenie, przedsiębranym przez nich samym, czynnościom sprzyjającym samoaktualizacji. „Nauczyciel, który nie rozwija się – pisze autorka – nie może pozytywnie oddziaływać na swoich uczniów. Jedynie pedagog aktualizujący swój potencjał rozwojowy, potrafiący adekwatnie siebie oceniać, świadom własnych możliwości, jest w stanie osiągać sukcesy w swojej pracy”¹⁸. Jak wynika z przytoczonego cytatu, poglądy wyrażane przez autorkę w znacznym stopniu zasadzają się na założeniach opracowanych i rozwijanych przez takich badaczy jak G. Allport, C.R. Rogers, A.H. Maslow, E.L. Shostrom czy R. May w ramach psychologii humanistycznej.

Novum pedagogicznej definicji kompetencji wprowadzonej przez A. Bochenek polega na potraktowaniu zjawisk samoaktualizacji jako czynników niezbędnych w nabywaniu i rozwijaniu kompetencji. Autorka stwierdza: „Teoria samoaktualizacji jest podstawą kształtowania się kompetencji pedagogicznych. [...] Doniosłość procesu samoaktualizacji – dodaje – tkwi w tym przede wszystkim, że jest to proces ciągły, a osiągnięcie pewnego etapu w rozwoju osobowości, powoduje uruchomienie potencjału rozwojowego jednostki, motywując ją do osiągania coraz wyższych poziomów samowychowania”¹⁹. Zdanie to podziela H. Kwiatkowska, czerpiąca także z innych nurtów myśli psychologicznej i filozoficznej²⁰, akcentując relatywnie silniej niż Bochenek potrzebę uzyskiwania przez pedagogów autonomicznej samoświadomości wykonywanego przez nich zawodu²¹.

¹⁸ A. Bochenek, *Samoaktualizacja, jako podstawa kształtowania się kompetencji pedagogicznych przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego*, „Rocznik Naukowy” 2007, t. 14, s. 101.

¹⁹ *Ibidem*. Analogiczne poglądy wyraża również Waldemar Furmanek. Patrz: W. Furmanek, *Kompetencje raz jeszcze. Ku humanistycznie ujętym kompetencjom kluczowym*, <http://www.univ.rzeszow.pl/wmp/technika/wfurmanek/285.pdf> (17.04.2011).

²⁰ Własną charakterystykę kompetencji zawodowych nauczyciela rozwija autorka, opierając ją na poglądach L. Kohlberga, K. Obuchowskiego i J. Habermasa.

²¹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005.

Na jeszcze inne przymioty kompetencji zwraca uwagę A. Suchora-Olech, odwołując się do założeń pedagogicznych orientacji o charakterze ekologicznym, globalnym i podmiotowym. Strukturę regulacyjną oznaczaną interesującym nas pojęciem konstytuują jej zdaniem: osobiste preferencje podmiotu, jego moc sprawcza oraz zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za własne wybory. Zainteresowania osobiste autorka koncentruje na analizie tzw. kompetencji emancypacyjnej, umożliwiającej podmiotowi skuteczne oddziaływanie na otoczenie, a zarazem osiągnięcie w tym obszarze aktywności poziomu indywidualnej autonomii. Od osiągnięcia go zależy – zdaniem autorki – „wyuczony, satysfakcjonujący, a jednocześnie niezwykle poziom sprawności [podmiotu – przyp. autorów], warunkujący [jego – przyp. autorów] efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie”²².

Określenie kompetencji emancypacyjnej przedstawione przez A. Suchorę-Olech ma charakter definicji nominalnej oraz projekcyjnej. Stanowi ją „wyuczana i dynamiczna sprawność podmiotu, wyrażająca się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń oraz deprivacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg do ich pokonania, osiągnięcia nowych praw i pól wolności oraz odpowiedniego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia”²³. Odpowiednio wysoki poziom rozwoju wymienionych sprawności przejawia się – podkreśla Suchocka-Olech – głębokim, osobistym zaangażowaniem pracownika w wykonywaną pracę oraz sprawnym i twórczym realizowaniem powierzonych mu obowiązków.

Zarówno w literaturze pedagogicznej, jak i dotyczącej problematyki medialnej dużo miejsca poświęca się relacjom między kompetencjami nadawców i odbiorców komunikatów a przebiegiem dyskursu i efektami komunikacji. Badane są warunki umiejętnego odczytywania, tworzenia, przekazywania komunikatów werbalnych, mimicznych pantomimicznych i multimedialnych wyrażanych różnorodnymi środkami dramatycznymi²⁴. Analizie podlegają cechy podmiotów warunkujące proces słuchania innych, przekonywania ich do własnych racji, negocjowania oraz rozwiązywania

²² A. Suchora-Olech, *Orientacja ekologiczna, globalna i podmiotowa w edukacji wczesnej*, Słupsk, s. 137, za: A. Szybalska, *op. cit.*, s. 156.

²³ *Ibidem*.

²⁴ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna, serce i umysł*, Poznań 1997; T. Gordon, *Wychowanie bez porażek: jak rozwiązywać konflikty z dziećmi?*, Warszawa 2004.

konfliktów w procesie komunikacji interpersonalnej i masowej²⁵. Pojęciu kompetencji zazwyczaj przypisuje się przy tym funkcję kategorii nadrzędnej, przydatnej tak w kreowaniu naukowych modeli procesu komunikowania się, jak i w analizie empirycznych danych charakteryzujących przebieg oraz efekty pracy dydaktycznej w poszczególnych fazach kształcenia medialnego.

Próby definiowania i interesującego nas pojęcia podejmują nie tylko naukowcy polscy, lecz oczywiście badacze pracujący w innych krajach. Na przykład naukowcy niemieccy z uniwersytetu w Moguncji Fridrich W. Kron i Alivisos Sofos piszą: „Człowiek jest [...] od urodzenia wyposażony w umiejętności (kompetencje) umożliwiające mu komunikowanie się ze swoim środowiskiem, aktywne prezentowanie własnej osoby i kształtowanie swojego środowiska za pomocą środków (media), takich jak mowa, zachowania społeczne czy zabawa. Jako umiejętności wrodzone kompetencje są w ciągu życia jednostki ustrukturyzowane, przekształcane w konstrukty i koncepcje, dzięki którym w ogóle jest możliwe działanie społeczne i kulturowe”²⁶.

Twierdzenia powyższe wyraźnie podkreślają natywistyczny charakter kompetencji, jak zauważył to już N. Chomsky. Zasadniczy wpływ na ich formowanie się wywierają – jak wynika z powyższego – uwarunkowania genetyczne. Nie są one jednak jedynymi czynnikami określającymi ten proces, warunkują go także dwie inne grupy czynników psychicznego rozwoju jednostek: oddziaływania środowiskowe, w tym edukacyjne, oraz aktywność własna podmiotów. Wywierany przez nie wpływ na działanie, myślenie i funkcjonowanie językowe owocuje – zdaniem Krona i Sofosa – rozwojem opartych na języku konstruktów i koncepcji poznawczych regulujących społeczno-kulturowe zachowania jednostek.

Przedstawione wyżej twierdzenia opierają naukowcy z Moguncji na wynikach badań empirycznych oraz teoretycznych ustaleń George’a Kelly’ego i Jeana Piageta. W konsekwencji akcentują tak jak Kelly i Piaget związek strukturalny między formowaniem się kompetencji a funkcjonowaniem struktur poznawczych podmiotu. Wiedzę i umiejętności komunikacyjne traktują przy tym jako jedno z wielu sprawności niezbędnych jednostkom w procesie regulacji związków łączących je z otoczeniem. Dla efektywnego przebiegu tego procesu jest potrzebna – stwierdzają – „Duża liczba kompetencji w zakresie

²⁵ A. Lakhani, *Perswazja, sztuka zdobywania tego, czego pragniesz*, Gliwice 2007; R. Dawson, *Sekrety skutecznego przekonywania*, Warszawa 2006.

²⁶ F.W. Kron, A. Sofos, *Dydaktyka mediów*, Gdańsk 2008, s. 47.

najprzeróżniejszych codziennych czynności i obszarów życia, nabywana [przez jednostki – przyp. autorów] [...] z własnego doświadczenia, które naukowo jest raczej trudne do sklasyfikowania”²⁷.

Ogólne spostrzeżenie wynikające z przedstawionego wyżej przeglądu definicji pojęcia kompetencji dotyczy ich różnorodności. Odmienne, a zarazem w pewnym zakresie indyferentne okazują się również oznaczane nimi zjawiska. Skoro zaś wiedza o nich dotychczas nie została uporządkowana, to czy rzeczywiście jest zasadne oznaczać je tym samym terminem.

Klasyfikacje kompetencji

Pedagogiczne klasyfikacje kompetencji, analogicznie jak ich definicje, także dotyczą przede wszystkim nauczycieli i uczniów pełniących zarówno role dopełniające się, jak i w pewnych obszarach przeciwstawne²⁸.

1. Kompetencje nauczycielskie

Często cytowanym podziałem kompetencji nauczycielskich jest ich klasyfikacja przeprowadzona przez Roberta Kwaśnicę²⁹. Podstawą podziału czyni w niej autor koncepcję dwóch racjonalności, zakładającą, że na ludzkie doświadczenie składają się dwie odrębne sfery znaczeń: *praktyczno-moralna oraz techniczna*. Z pierwszego obszaru badacz wywodzi kompetencje: interpretacyjne, moralne i komunikacyjne, łącznie nazywając je – analogicznie jak generujące je treści doświadczenia – *praktyczno-moralnymi*. Z drugiej sfery znaczeń wyprowadza rozwijające się w jej kontekście kompetencje: *postulacyjne*, inaczej zwane – *normatywnymi, metodyczne i realizacyjne*, razem nazywane *technicznymi*.

Proces nabywana rozróżnionych grup kompetencji jest odmienny – stwierdza Kwaśnica. Kompetencje praktyczno-moralne nauczyciele są w stanie rozwijać u uczniów w efekcie komunikowania im odpowiednich przekazów monologowych. Formowanie

²⁷ *Ibidem*, s. 53, F.W. Kron, A. Sofos przyjmują te poglądy od R. Schank, który rozważane umiejętności nazywa skryptami.

²⁸ Przegląd klas kompetencji oczekiwanych od nauczycieli i uczniów zostanie przedstawiony w podrozdziałach 4.1 i 4.2. Celowo będą pomijane wywody dotyczące klasyfikacji pedagogicznych kwalifikacji innych wychowawców (rodziców, opiekunów, przewodników dzieci i młodzieży, kuratorów sądowych itd.), wymagające odrębnej analizy.

²⁹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, cz. 2, Warszawa 2003, s. 298.

kompetencji praktyczno-moralnych u dzieci i młodzieży okazuje się natomiast relatywnie bardziej złożone; stanowi efekt oddziaływań edukacyjnych spełniających postulaty pedagogiki krytyczno-hermeneutycznej³⁰. Ponieważ do zadań nauczycieli należy zarówno dydaktyka, jak i wychowanie, ich własny „rozwój zawodowy [...] polega – stwierdza Kwaśnica – na równoległe przebiegającej ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych oraz technicznych”³¹.

Ewolucja ta przebiega – zauważa autor – „od stadium wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację do tej roli, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania przepisu roli tożsamością osobową”³². W efekcie stopniowo następujących w tym procesie zmian obie grupy przyswajanych kompetencji łączą się, tworząc, warunkującą postępowanie danego pedagoga, hierarchiczną strukturę regulacyjną. Nadrzędną pozycję w rozwijającej się w ten sposób strukturze zajmują kompetencje praktyczno-moralne, ukierunkowujące oddziaływania pedagogiczne nauczyciela. Decydują one o wyborze spośród dostępnych mu kompetencji technicznych tych, które uznane zostaną w danej sytuacji przez niego samego za właściwe oraz dopuszczalne ze etycznych względów.

Ważką zaletą przeprowadzonej przez autora klasyfikacji kompetencji jest klarowność leżących u jej podstaw kryteriów dokonanych między nimi rozróżnień. Inaczej mówiąc, związanie wyodrębnionych struktur psychiki regulujących działalność zawodową nauczycieli z odmiennymi sferami ich doświadczenia wydaje się zabiegiem celowym i owocnym. Niemniej, ze względu na swoistość charakteryzowanej roli społecznej, nie prowadzi do rezultatów w pełni satysfakcjonujących, z czego zdaje sobie sprawę także sam autor omawianej koncepcji. Ustosunkowując się do tej kwestii, pisze on: „Opis ten – zawsze musi być niepełny, tzn. wybiórczy – odnoszący się do wybranych kompetencji i założeniowy – prowadzony wedle założeń jakiejś koncepcji ludzkiego doświadczenia, która przesądza, jakie kompetencje w ogóle wyodrębnimy, jakie wybierzemy do opisu, uznając za podstawowe”³³.

Ostatnie z przytoczonych twierdzeń oznacza m.in., że akceptacja klasyfikacji zaproponowanej przez Kwaśnicę w żadnym stopniu

³⁰ *Ibidem*.

³¹ W. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” LXI, Warszawa 1995, s. 16.

³² *Ibidem*.

³³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, cz. 2, Warszawa 2003, s. 298.

nie podważa słuszności i w konsekwencji nie wyklucza innych podziałów kompetencji nauczycielskich, być może równie trafnych. Warto zwrócić uwagę m.in. na podział zaproponowany przez J. Łaskawską. Autorka uwzględnia w nim różnice między genezą interesujących nas struktur, odróżniając na tej podstawie kompetencje nauczycielskie wyznaczone: czynnikami zewnętrznymi oraz czynnikami wewnętrznymi. Pierwsze są pochodne względem generujących rozporządzeń i ustaw, stanowionych przez władze szkolne, drugie, takie jak profesjonalizm nauczycieli, ich otwartość, zdolność samorealizacji, twórcza postawa, czy umiejętność nawiązywania kontaktu z uczniami, zależą osobowości pedagogów³⁴.

Biorąc pod uwagę specyfikę roli nauczycielskiej, S. Dylak³⁵ dzieli kompetencje niezbędne dla jej efektywnego wykonywania na: bazowe, konieczne oraz pożądane. Pierwszą grupę stanowią – stwierdza autor – umiejętności potrzebne pedagogom w codziennych kontaktach z uczniami. Drugą – kompetencje: interpretacyjne, realizacyjne i autokreacyjne umożliwiające racjonalne kierowanie procesem edukacji. W końcu trzecią – kompetencje dodatkowe, poza dydaktyczne, pochodne wyrazem indywidualnych zainteresowań nauczycieli, oczekiwane u pedagogów ze względu na fakt, iż zaciekawiają uczniów i w efekcie rozbudzają ich własne zainteresowania.

Zbliżone kryteria do tego, którym posłużył się Dylak: wymogów społecznej roli nauczyciela, są stosowane także w innych podziałach kompetencji nauczycielskich. Uwzględniając zróżnicowanie zadań edukacyjnych powierzanych wykonawcom interesującego nas zawodu E. Gozlińska, F. Szlosek wyodrębniają, tak jak autor podziału referowanego w poprzednim akapicie, również trzy, lecz zupełnie inne grupy kompetencji nauczycielskich³⁶. Wyróżniają kompetencje: specjalistyczne, odpowiadające wiedzy i umiejętnościom przekazywanym w ramach wykładanych przedmiotów, dydaktyczne, umożliwiające dobór odpowiednich metod kształcenia oraz psychologiczne, niezbędne dla wzajemnego rozumienia się, efektywnej komunikacji i współdziałania z uczniami. Fakt, że dwa podziały przeprowadzone według zbliżonych kryteriów różnią się w stopniu tak istotnym potwierdza spostrzeżenie sygnalizowane w ostatnim akapicie podrozdziału 3, iż pojęcie kompetencji jest

³⁴ J. Łaskawska, *Problem kompetencji nauczyciela w kontekście reformy oświaty*, [w:] E. Koziół, E. Kobyłecka, *Kompetencje nauczyciela. Stan potrzeby, kierunki zmian*, Zielona Góra 2002, s. 175.

³⁵ S. Dylak, *op. cit.*, s. 38–39.

³⁶ E. Gozlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997, s. 52.

obecnie terminem nazbyt ogólnikowym, a jego znaczenie i zakres zastosowań nadal wymaga sprecyzowania.

Warto to podkreślić, tym bardziej że w Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 7 września 2004 roku, dotyczącym standardów kształcenia nauczycieli³⁷, stosując to samo kryterium klasyfikacji kompetencji wykonawców tego zawodu, wprowadzono jeszcze inne rozróżnienia. W III rozdziale dokumentu, zatytułowanym *Wymagane umiejętności*, podzielono je na kompetencje: dydaktyczne, wychowawcze i społeczne, kreatywne, prakseologiczne, komunikacyjne, informacyjno-medialne oraz językowe. W myśl tego podziału zachowanie nauczycieli winno sprzyjać porozumiewaniu się i współpracy z uczniami, trafnemu rozpoznawaniu ich potrzeb, racjonalnemu planowaniu, organizowaniu oraz kontroli i ocenie zjawisk edukacyjnych. Wyposażać powinno w umiejętności niezbędne dla ustawicznego samokształcenia, posługiwania się technologią informatyczną, komunikowania się przynajmniej w jednym języku obcym oraz wprowadzania innowacji, czyniąc zawodową działalność pedagoga aktywnością mobilną i elastyczną.

Zestawiając oraz porównując poszczególne wyżej przedstawione klasyfikacje zauważamy, że ani nie pokrywają się one, ani też nie dopełniają wzajemnie. Zakresy semantyczne poszczególnych klas raczej przeplatają się, zachodzą na siebie tylko fragmentarycznie lub też rozmiągają. Dotyczy to klas wyróżnionych w różnych podziałach zarówno według tego samego, jak i według odrębnych kryteriów. Może to oznaczać albo, że te ostatnie same w sobie pozostają sprecyzowane w stopniu niedostatecznym, albo też, że są wzajemnie indyferentne, w związku z czym łącząca je wspólna płaszczyzna nie istnieje.

Być może właśnie ten ostatni czynnik powoduje, że poszczególnych klasyfikacji w zasadzie nie porównuje się ze sobą. W efekcie nie wiadomo, czy wyróżnione dziedziny wiedzy, rodzaje umiejętności oczekiwane od nauczycieli, nazwane w określony sposób w jednej klasyfikacji pojawiają się, czy też nie pod zmienioną nazwą także w innych podziałach, czy też uwzględnia się je tylko częściowo lub też w ogóle są pomijane. Naturalnie powoduje to teoretyczne zamieszanie i właściwie przekreśla możliwość realizacji zamiaru przedstawionego na początku niniejszego rozdziału, zgodnie z którym miano wykorzystać istniejące klasyfikacje kompetencji nauczycielskich w procesie precyzowania zakresu ich ogólnej definicji.

³⁷ Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 7 września 2004 r., Dz.U. z dn. 22.09.2004.

2. Kompetencje uczniów

Współcześnie w praktyce pedagogicznej używa się równolegle kilku interesujących nas klasyfikacji kompetencji uczniowskich. Na przykład w *Projekcie reformy systemu edukacji w Polsce*, opublikowanym w roku 1998³⁸, wyodrębniono siedem klas tzw. kompetencji kluczowych. Stanowią je umiejętności: „uczenia się, myślenia, poszukiwania wiedzy, działania, doskonalenia się, komunikowania oraz współpracy”. Konstytuujące każdy z wymienionych rodzajów kompetencji struktury poznawcze, emocjonalne, motywacyjno-decyzyjne i wykonawcze dzieci i młodzieży dzielone są znowu na dalsze podzbiory.

Na przykład w obrębie kompetencji komunikowania się wyodrębniono cztery relatywnie obszerne podgrupy zjawisk. Stanowią je umiejętności: skutecznego wypowiadania się, prezentacji własnego punktu widzenia, argumentowania i obrony własnego zdania, wysłuchania innych, brania pod uwagę ich poglądów oraz rozwiązywania konfliktów, korzystania z nowych technologii komunikowania się. W polu semantycznym wyrażenia posługiwanie się językiem, obejmującym problematykę zawierającą się w zakresie o granicach zbliżonych do pierwszej wzmiankowanej przed momentem kategorii (choć niemieszczącym całej tej dziedziny), M. Kielar-Turska i M. Białecka-Pikul wyodrębniają znowu siedem kolejnych rodzajów kompetencji. Są to: rozumienie i budowanie zdań poprawnych gramatycznie, różnicowanie sposobów mówienia w zależności od tego, co jest spostrzegane przez wypowiadający się podmiot, operowanie w mówieniu przestrzenią, wyrażanie emocji oraz trzy inne³⁹.

Komentując przedstawione wyżej rozróżnienia, warto zwrócić uwagę, że każdy zbiór faktów, niezależnie od rodzaju konstytuujących go zjawisk lub zdarzeń da się dzielić różnorodnie. Wyniki przeprowadzanych w tym zakresie operacji można jednak uznać za poprawne tylko wtedy, gdy rozważany podział spełnia trzy następujące warunki. Po pierwsze, wydzielone w jego obrębie podzbiory zawierają wszystkie elementy dzielonego zbioru, po drugie, dokonane rozróżnienia okazują się rozłączne oraz, po trzecie, podział jest przeprowadzony według jasno sprecyzowanych kryteriów. Otóż wydaje się, że warunków tych, mimo ich oczywistej słuszności, nie

³⁸ *Projekt reformy systemu edukacji*, Warszawa 1998.

³⁹ Umiejętności społeczne, umiejętności stosowania podczas wypowiedzi reguł obowiązujących w procesie interakcji społecznych i umiejętności kulturowe, warunkujące uczestnictwo w obrzędach obowiązujących w danej grupie społecznej. Patrz: M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, t. 1, Kraków 1993, s. 3–19.

spełnia żadną z aktualnie istniejących klasyfikacji zjawisk określanych terminem *kompetencje*.

Nie urzeczywistnia ich także podział zaproponowany w *Projekcie reformy*. Wyróżnionych w nich kompetencji, zwanych kluczowymi jego autorzy nie odróżniają bowiem od niekluczowych, a uczniowskich od nieuczeniowskich. Brak tła, na którym można by dokładnie sprecyzować granice pola semantycznego definiowanego pojęcia, komplikuje ewentualne dalsze rozróżnienia zbioru określanych zjawisk. W konsekwencji stawia pod znakiem zapytania wszelkie dotyczące ich kolejne rozróżnienia, powodując w efekcie, że odnoszą się jedynie do powierzchniowych cech interesujących nas faktów, nie wnikają natomiast w stopniu dostatecznym w ich warstwę głęboką.

Właśnie brak informacji charakteryzujących wspomnianą, głęboką strukturę kompetencji uniemożliwia, jak sądzimy, ustalenie, czym są one w rzeczywistości, oraz jakimi cechami odróżniają się np. od umiejętności czy sprawności. Ta sama luka w wiedzy mąci przedstawianą wyżej systematykę rozważanych przez nas zjawisk przeprowadzoną przez autorów *Projektu reformy*. Powoduje, że w jakimś stopniu nakładają się one jedna na drugą, przenikają się i mieszają wzajemnie – uczenie się zależy przecież, jak wiadomo, od myślenia, myślenie od poszukiwania i działania, a te ostatnie od wielu innych zdolności, np. od kompetencji twórczych. Te w ogóle nie zostały uwzględnione w omawianej klasyfikacji, co znowu prowadzi do konstatacji, że nie dotyczy ona wszystkich dzielonych zjawisk.

Nieścisłości tkwiących w definicji rozważanego w tym miejscu pojęcia aktualnie nie eliminuje, jak się wydaje, żaden ze znanych nam podziałów kompetencji uczniów. Niemniej stale są podejmowane prace zdążające do sprecyzowania struktury jego pola semantycznego. Prowadzi się je m.in. w ramach badań finansowanych ze środków pomocowych Unii Europejskiej, przewidzianych w Działaniu 3.3., poddziałaniu 3.3.4, w obrębie Priorytetu III PO Kapitał ludzki. Oznaczone w ten sposób pole eksploracji zawiera bowiem interesujący z rozważanego przez nas punktu widzenia temat badawczy: „Ponadregionalne programy rozwijania umiejętności uczniów w zakresie kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych, technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) języków obcych, przedsiębiorczości”.

W obrębie wspomnianego tematu badawczego naukowej eksploracji podlega osiem relatywnie odrębnych grup kompetencji. Stanowią je odpowiednio: umiejętności niezbędne do porozumiewania się w języku ojczystym oraz w językach obcych, kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne, informatyczne, decydujące

o umiejętności uczenia się, społeczne i obywatelskie, warunkujące inicjatywność i przedsiębiorczość oraz określające świadomość i ekspresję kulturalną jednostek. Wysoki poziom ich opanowania powinien, zdaniem autorów klasyfikacji, ułatwić podmiotom uczestnictwo w życiu społeczno-kulturowym współczesnych zbiorowości ludzkich. W szczególności winien sprzyjać uzyskaniu przez nich pracy, jej utrzymaniu i efektywnemu wykonywaniu, a także kreowaniu innych pełnionych przez jednostki ról społecznych, w tym ról rodzinnych i obywatelskich.

Odnosząc się krytycznie do przedstawionych rozróżnień, warto zwrócić uwagę, że leżące u ich podstaw kryterium podziału właściwie nie zostało wyraźnie sprecyzowane. Nie określono także różnic występujących między kompetencjami określanymi w ramach referowanej koncepcji nazwą kluczowe a pozostałymi niekluczowymi. Stąd dokonane w niej ustalenia, mimo że dostarczają relatywnie szczegółowych informacji na temat poszczególnych grup dzielonych zjawisk, jednak nie usuwają wątpliwości, czy istotnie ich podział jest systematyczny i istotnie wyczerpujący. Życie składa się przecież z różnorodnych form aktywności istotnych regulacyjnie, pominiętych w analizowanym podziale, w tym między innymi czynności intrapsychicznych i interpersonalnych.

Zdaniem Kazimierza Wenty, kluczowe kompetencje obejmują umiejętności uczniów niezbędne dla efektywnego przebiegu przedsięwziętych przez nich czynności: uczenia się, myślenia, poszukiwania, doskonalenia się, komunikowania oraz współpracy⁴⁰. Uwzględniając źródłowe oraz funkcjonalne uwikłanie kluczowych kompetencji w różnorodne, życiowo ważne formy aktywności jednostek, F.W. Kron i A. Sofron wyróżniają inne niż wskazane przez Wentę ich trzy podstawowe rodzaje: umiejętności, kompetencje rzeczowe, zwane także fachowymi, oraz komunikacyjne. Wyrażają się one odpowiednio poprzez zdolności: niezbędne jednostkom do wykonania lub dokonania czegoś, sprawności wystarczające do rozwiązywania specjalistycznych problemów zawodowych oraz umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi, wyrażania samych siebie, rozumienia partnerów oraz prowadzenia z nimi dyskursu⁴¹.

Podsumowując, można stwierdzić, że rozważania dotyczące klasyfikacji kompetencji uczniów, analogicznie jak odnoszących się do kompetencji nauczycieli, wskazują przede wszystkim na wielość oraz różnorodność stosowanych w nich kryteriów podziałów.

⁴⁰ K. Wenta, *Kwalifikacje nauczycieli edukacji medialnej i informatycznej*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, t. 2, Warszawa 2007, s. 213.

⁴¹ F.W. Kron, A. Sofos, za: D. Baacke, *op. cit.*, s. 54.

W przypadku klasyfikacji kompetencji nauczycielskich czyni się nimi m.in. specyficzne cechy tego zawodu, zadania powierzane jego reprezentantom, ich role społeczne we współczesnej szkole, a także zasób i zróżnicowanie niezbędnego pedagogom doświadczenia. Dzieląc kompetencje uczniowskie, uwzględnia się treść efektów edukacji oczekiwanych od wychowanków, zasób ich wiedzy, oczekiwane od nich sprawności, umiejętności, postawy i cechy charakteru. Wśród zasadniczych składowych kompetencji upatruje się przy tym zbiory informacji przyswojonych przez uczniów, przymioty ich osobowości, struktury doświadczenia, predyspozycje i sprawności.

3. Definiowalność pojęcia kompetencji a zmienność oznaczanej nimi rzeczywistości

Zmienność i różnorodność wskazywanych przez różnych autorów składników kompetencji oraz przyjmowanych przez nich kryteriów ich klasyfikacji uzmysławia potrzebę uściślenia interesującego nas pojęcia. Pojawia się jednak wątpliwość, czy jest to możliwe, a więc, czy rozważana kategoria w ogóle da się sprecyzować w dostatecznym stopniu, a jeżeli nie, to czy spełnia podstawowe wymogi stawiane terminom naukowym. Oczekuje się przecież od tego rodzaju pojęć – jak już stwierdzono na początku niniejszego opracowania – że będą opisywały, wyjaśniały, a zarazem informowały o możliwych sposobach generowania oznaczanych nimi zjawisk. Warto dodać, iż ta ostatnia funkcja opiera się – jak łatwo uzasadnić – na dwóch poprzednich, przy czym podstawę drugiej stanowi pierwsza.

Inaczej mówiąc, wyróżniającą wspólną cechą stosowanych w nauce kategorii oraz subkategorii uzyskiwanych w efekcie klasyfikacji badanych faktów jest – jak wynika z powyższego – zgodność znaczeń przypisywanych danym pojęciom z ich desygnatami. To samo twierdzenie przedstawione w negatywnym sensie informuje oczywiście, że słów, które nie spełniają wspomnianego wymogu, w tym słowa kompetencje, nie należy traktować jako terminów naukowych. A skoro jest ono potrzebne i powszechnie używane w pedagogice – a także w innych naukach o człowieku – zatem powinno się go dookreślić. Zanim to uczynimy, wcześniej należałoby jednak odpowiedzieć na pytanie, co w istocie oznacza ten postulat.

Nie oznacza on – jak się wydaje – iż znaczenie definiowanej kategorii ma reprezentować wszystkie przymioty oznaczanej nią rzeczywistości. Nie jest to możliwe z dwóch powodów. Po pierwsze, ze względu na realnie nieskończoną ilość i różnorodność przedmiotów wchodzących w zakres tej lub innej kategorii, po drugie dlatego, iż poszczególne obiekty różnią się między sobą, każdy z nich

charakteryzuje się bowiem osobliwymi właściwościami. Definicje pojęć, w tym kategorii kompetencji, powinny oświetlać cechy ogólne zbioru definiowanych zjawisk oraz wskazywać przymioty różniące fakty tworzące daną klasę zjawisk od własności innych grup (lub zbiorów) faktów.

Ponadto z wyrażonego powyżej postulatu zgodności treści definicji terminu z jego desygnatem nie wynika również, że istnieje tylko jedna poprawna klasyfikacja konstytuujących go zjawisk. Przeciwnie, ich różnorodne klasyfikacje są nie tylko dopuszczalne, lecz wręcz konieczne, choćby z tego powodu, że w zmieniającej się rzeczywistości pojawiają się coraz to nowe realne zjawiska, spełniające warunki danej kategorii. Jest to sąd ogólny, co oznacza zarazem, że odnosi się oczywiście także do klasyfikacji pojęcia „kompetencje”. Tym bardziej, że rodzaje kompetencji są niejako z natury zmienne, zależą bowiem zarówno od potrzeb i warunków życia jednostek, jak i od stawianych przed nimi zadań.

Stałym przeobrażeniom podlegają przecież i naturalne, i społeczno-kulturowe warunki ludzkiej egzystencji, a wraz z nimi wymogi funkcjonalne społeczeństwa, podział ról społecznych oraz wzajemne oczekiwania podmiotów. W konsekwencji w jakimś stopniu zmieniają się także – zależne m.in. od przebiegu dyskursu społecznego – wzory zachowania się oraz odnoszące się do nich ogólnie podzielane przekonania. Wszystko to oznacza, że życie stawia przed jednostkami coraz to inne zadania, przy których realizacji okazują się niezbędne nowe rodzaje kompetencji. Skoro zaś ich lista nie jest stała, to klasyfikacje rozważanych przez nas zjawisk również nie mogą być sformułowane ostatecznie.

Brak pełnej listy i w efekcie wyczerpującej klasyfikacji kompetencji nauczycielskich i uczniowskich nie stanowi jednak zasadniczej trudności, którą winni rozważyć pedagogowie. Bardziej podstawowe komplikacje związane z rozważanym tu pojęciem wynikają stąd, iż dotychczas nie udało się sprecyzować podstawowej idei świadomie wiązanej z rozważaną przez nas kategorią. Wyraża ją sąd, iż stanowi ona pojęcie pomostowe, łączące wymogi kierowane pod adresem jednostek⁴² z właściwościami psychiki tych osób, umożliwiającymi im realizację wspomnianych zadań. Pole semantyczne tej kategorii winno obejmować zatem informacje opisujące i wyjaśniające, jak to jest możliwe, że podmiot jest w stanie świadomie podejmować oraz efektywnie i odpowiedzialnie wykonywać stawiane przed nim zadania.

⁴² Na przykład standardy edukacyjne stanowione w ramach danego systemu szkolnego.

Przed wszystkim z tego powodu, że istniejące teorie kompetencji nie w pełni charakteryzują struktury psychiki, dzięki którym staje się to możliwe, pojęcie to pozostaje stale niedookreślone. Dlatego także ogólnikowe okazują się również wynikające z niego wskazówki, przydatne w pracy pedagogicznej. Kategoria kompetencji opisuje oraz wyjaśnia rzeczywistość pedagogiczną w sposób niedostatecznie precyzyjny, w związku z czym w charakterystykach zjawisk edukacyjnych nie jest w stanie zadowalająco spełniać ani funkcji eksplikacyjnych, ani też instruktażowo-utilitytarnych. Z tych samych powodów jej związki z innymi terminami również nie dają się sprecyzować.

W pozostałych częściach niniejszego opracowania niektóre trudności tkwiące w pojęciu kompetencji będziemy próbowali rozważyć oraz częściowo eliminować, proponujemy również własne określenie interesującego nas pojęcia. Postaramy się uwidocznić jego strukturę, oświetlić zasadnicze warunki i kierunek rozwoju kompetencji, wskazać możliwości, wymogi i ograniczenia określające proces ich formowania w procesie oddziaływań edukacyjnych.

Opisowa funkcja pojęcia kompetencji

1. Próba sprecyzowania istotnych cech definiowanego pojęcia

Zwiększenie stopnia precyzji terminu kompetencje wymaga, jak się wydaje, przede wszystkim wskazania cech charakteryzujących ogół oznaczanych nim zjawisk. W przedstawionych wyżej analizach prowadzonych w celu sprecyzowania ich podstawowych własności zwraca uwagę siedem tego rodzaju cech. Pierwszą z nich stanowi osobiwy *personalny sposób istnienia* kompetencji. Są one bowiem przypisywane wyłącznie konkretnym jednostkom, nie ma kompetencji niczych.

Opinię powyższą zgodnie wyrażają właściwie wszyscy twórcy określeń pojęcia kompetencje prezentowanych w rozdziale 3. I tak, wypowiadając się w niezależnych od siebie publikacjach S. Dylak, Z. Ratajczak oraz A. Szybalska upatrują w kompetencjach złożone dyspozycje podmiotu. R. Kwaśnica wiąże podział kompetencji z różnymi rodzajami doświadczenia jednostek. Inni badacze przypisują je podmiotom charakteryzującym się odpowiednią wiedzą, umiejętnościami oraz cechami charakteru, niezbędnymi dla efektywnej realizacji określonych typów zadań⁴³.

⁴³ W tym także kreowania osobiwych ról społecznych czy wykonywania dowolnych innych dających się sprecyzować obowiązków.

Ostatnie spośród przedstawionych wyżej stwierdzeń doprowadza do drugiej definicyjnie istotnej cechy kompetencji, już wcześniej kilkakrotnie akcentowanej m.in. przez takich autorów jak A. Bochenek, A. Szybalska, Z. Ratajczak czy M. Dudzikowa. Informuje mianowicie, że kompetencje są powiązane z *osobliwymi zadaniami* zlecanymi lub samodzielnie podejmowanymi przez kompetentną osobę. Pozostają względem wspomnianych zadań relatywne w tym sensie, że realizacja różnych typów wzmiankowanych misji wymaga od jednostek osobliwych różniących się wzajemnie predyspozycji. Bez nich usiłowania mające na celu realizację danego zadania okazują się niedostateczne albo zupełnie bezowocne.

Łączna analiza wzmiankowanych obu cech prowadzi do wniosku, że źródeł kompetencji podmiotów należy upatrywać w strukturach psychicznych umożliwiających efektywne realizowanie zadań. R. Kwaśnica wiązał ich genezę z organizacją doświadczenia jednostek, a F.W. Kron i A. Sofos z rozwojem konstruktów poznawczych. W konsekwencji tak we wspomnianych ujęciach, jak i w niniejszym opracowaniu zakłada się, że w aspekcie funkcjonalnym kompetencje wyrażają się: *ukierunkowaniem* aktywności podmiotu, jej *celowością* i *intencyjnością*. Pierwsza z wymienionych cech odnosi się oczywiście do zwrotu aktywności jednostki, a dwie ostatnie zakładają dodatkowo świadome uczestnictwo podmiotu w realizacji powierzanych mu zadań.

Przyjmujemy bowiem, że jednostka wtedy staje się zdolna do *celowego* działania, gdy w punkcie wyjścia uprzytamnia sobie założony finał przedsięwziętej aktywności. Oczywiście w procesie pogłębiania się jej świadomości i samoświadomości stopniowo jest w stanie uprzytamniać i inne konstytutywne elementy przyjętej przez siebie strategii realizacji podjętej misji. Może zdawać sobie sprawę np. z kierujących nią motywów, z własnych zdolności i ograniczeń, ze splotu okoliczności, w których działa, a także z dostępnych jej, mniej lub bardziej efektywnych metod i środków realizacji wykonywanego zadania. Gdy w sposób świadomy uwzględnia ogół warunków decydujących o skuteczności przedsięwziętych działań, mówimy, że jej aktywność przyjmuje formę działalności *intencyjnej*⁴⁴.

Naturalnie działania osób kompetentnych są nie tylko *personalne*, *funkcjonalnie powiązane z zadaniami*, *wyraźnie ukierunkowane*, *celowe* i *intencyjne*, lecz także – co podkreśla m.in. A. Suchora-Olech – *sprawne* (*respective*: zręczne, biegle, dobrze wyćwiczone).

⁴⁴ Rolę świadomości i samoświadomości w rozwoju kompetencji nauczycielskich akcentują, niezależnie od siebie M. Dudziowa oraz H. Kwiatkowska.

Sprawność uzyskuje się w efekcie doświadczenia, wskutek ćwiczeń, docenianych dość powszechnie w środowiskach profesjonalistów (pianistów, wybitnych lekarzy, menadżerów czy mistrzów zawodu) osiága ponadprzeciętny poziom efektywności. Podkreślają ich edukacyjne znaczenie także tradycyjne (herbartowskie) nurty pedagogiki, współcześnie odsłaniające ponownie swą wartość w tle ustaleń dotyczących inteligencji reprezentantów psychologii poznawczej⁴⁵. Z zasadą, iż to właśnie *praktyka czyni mistrza*, od lat nieustannie liczy się wielu pedagogów praktyków, w tym: nauczycieli zawodu, trenerów sportowych, instruktorów, mistrzów czeladniczych itd.

Powyższe twierdzenia nie oznaczają oczywiście, że stymulowanie rozwoju kompetencji sprowadza się do trenowania określonego typu umiejętności uczniów według ustalonych, uniwersalnych algorytmów czynności. Żadne tego rodzaju procedury naturalnie nie istnieją. Wzorce oddziaływań edukacyjnych sprawdzające się w ściśle określonych okolicznościach, w innych sytuacjach nierzadko okazują się bowiem mało efektywne, a nawet wręcz zupełnie nieprzydatne. Owocna realizacja zadań edukacyjnych wymaga zatem stałego dostosowywania programów pracy pedagogicznej do zmian cywilizacyjnych dokonujących się w świecie. Ustawicznym korektom i ulepszeniom podlegać powinna przy tym właściwie każda kompetentnie prowadzona działalność. Co więcej nieraz, chcąc działać efektywnie, trzeba zaniechać drobnych modyfikacji dotychczas stosowanych technologii, metod czy środków działania w celu zastąpienia ich nowymi. Naturalnie pociąga to za sobą konieczność opracowania i następnie wdrażania kolejnych oryginalnych strategii urzeczywistnienia podjętych misji, a zarazem powściągnięcia dążności do działania według dotychczasowych schematów.

Należy więc przypisać kompetencjom przynajmniej jeszcze jedną cechę: *elastyczność*. Kompetentnych wykonawców zadań powinna charakteryzować zatem zdolność bieżącego monitorowania postępów wykonywanej pracy, otwartość na stale napływające nowe informacje, możliwość ich rejestrowania oraz wykorzystywania w procesie kreowania optymalnych strategii postępowania w danych warunkach. Inaczej mówiąc, mają oni wyróżniać się szczególnymi predyspozycjami intelektualnymi, emocjonalnymi i motywacyjnymi, sprzyjającymi twórczemu wykonywaniu przedsięwziętych zadań. Warto podkreślić, że wzmiankowane cechy podkreślało także wielu badaczy, m.in. R. Kwaśnica, Z. Ratajczak, A. Suchora-Olech, A. Bochenek.

⁴⁵ R. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001; E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008.

2. Własna definicja kompetencji

W świetle wyników przeprowadzonych wyżej rozważań autorzy prezentowanego tekstu przyjmują, że pojęcie kompetencje oznacza system opartych na metawiedzy zdolności jednostki do metodycznej realizacji osobliwego rodzaju takich lub innych zadań (misji). Funkcję terminu nadrzędnego charakteryzującego definiowane pojęcie stanowi w podanym określeniu wyrażenie system zdolności. Słowo zdolność oznacza w nim zespół psychicznych warunków, w tym cech intelektualnych, emocjonalnych i motywacyjno-wykonawczych, niezbędnych podmiotowi, a zarazem wystarczających dla przejawiania określonego rodzaju aktywności⁴⁶. Warunki są powiązane w system podporządkowany funkcjonalnie zadaniom (misjom), z którymi wiążą się dane kompetencje.

Zadanie jest założonym wynikiem działania. Może je sprecyzować zleceniodawca lub sam działający podmiot. Bywa ściśle związane z powierzanymi jednostkom *rolami społecznymi*, w tym funkcjami zawodowymi. Zakładamy, kierując się koncepcją T. Tomaszewskiego, że realizację zadania można uznać za skuteczną wówczas, gdy „efekty aktywności jego wykonawcy realnie przeobrażają wyjściowy – niezadowolający – układ warunków w sytuację końcową, odpowiadającą zakładanemu rezultatowi przedsięwziętych działań”⁴⁷.

Twierdzenie, że zachowania kompetentne mają charakter *metodyczny*, komunikuje ponadto, że po pierwsze, czynności kompetentne są przedsięwzięte w sposób *intencyjny*, czyli z jasną świadomością: *celu działania*, obiektywnych oraz społeczno-kulturowych *warunków jego przebiegu* oraz *własnych intencji, możliwości i ograniczeń*. Po drugie, wyraża przekonanie, że kompetentnie realizowana misja jest sterowana przez podmiot w myśl świadomie przyjętej lub samodzielnie opracowanej przez niego *strategii postępowania*. A w konsekwencji, po trzecie, stwierdza, że osobę działającą *metodycznie* charakteryzują szczególne przymioty, umożliwiające jej konstruowanie wspomnianych strategii oraz ich efektywne wdrażanie.

Przedstawione wyżej informacje oznaczają, że niezbędnym konstytutywnym warunkiem kompetencji jest zdolność *świadomego* oraz *refleksyjnego sterowania przez podmiot własnym postępowaniem*. Zasadza się ona na rzeczowym definiowaniu sytuacji,

⁴⁶ Por. W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 335.

⁴⁷ Por. T. Tomaszewski, *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*; T. Tomaszewski, J. Koziński, J. Reykowski, A. Frączek, *Struktura i mechanizmy regulacyjne czynności człowieka*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1976, s. 504–505; s. 34.

dostrzeganiu i rozwiązywaniu w płaszczyźnie refleksyjno-myślowej tkwiących w nich problemów oraz kierowaniu się wynikami przeprowadzonych w tym zakresie rozumowań w praktyce, podczas ich rozwiązywania. Wspomniany ostatnio proces należy poprzedzić dokonaniem racjonalnie, świadomym wyborem skutecznych, a przy tym dostępnych środków i metod działania. Wiedzę o nich oraz informacje o możliwościach posłużenia się nimi podczas rozwiązywania istniejącej sytuacji problemowej podmiot zestawia i opracowuje łącznie, tworząc w efekcie spójny, myślowy projekt czynności wiodących z punktu wyjścia do zakładanego celu aktywności.

Wzmiankowany projekt nazywany przez nas *strategią postępowania* umożliwia działającej jednostce intencyjne sterowanie własnymi jawnymi zachowaniami. Zapewnia tę możliwość, ponieważ poszczególne plany składające się na przyjętą przez podmiot strategię odgrywają rolę *standardów czynów* uznanych za optymalne w danych warunkach. Sterowanie polega na ich systematycznym wdrażaniu, lecz także na modyfikowaniu, uzupełnianiu, a niekiedy na świadomej rezygnacji z wcześniejszych zamierzeń, gdy z tych lub innych powodów okazują się one niedostateczne. Wprowadzanie korekt zasada się na uważnym śledzeniu przebytej drogi, odnoszeniu i porównywaniu wyników prowadzonego monitoringu do projektowanych osiągnięć oraz twórczym rozwiązywaniu problemów utrudniających osiągnięcie celu.

Realizacja przyjętej przez podmiot strategii postępowania doprowadza go do celu tylko wówczas, gdy składające się na nią plany okazują się dostatecznie racjonalne i realistyczne. W przypadku, gdy opierają się na fałszywych założeniach lub zawierają błędne czy wzajemnie wykluczające się przewidywania, ich wdrożenie prowadzi oczywiście do niepowodzeń. Co więcej, nawet najbardziej przemyślana strategia także nie gwarantuje osiągnięcia celu. I sam podmiot, i rzeczywistość ulegają bowiem ustawicznym zmianom, co rodzi potrzebę stałego aktualizowania metod, środków i form realizacji zadań.

Nauczyciele słusznie skupiają się na stymulowaniu rozwoju naturalnych zdolności uczniów do zachowań kreatywnych. To przecież właśnie one decydują o jakości pomysłów wykorzystywanych w procesie dostosowywania stale dezaktualizujących się strategii postępowania do zmieniających się warunków. Są do tego niezbędne, lecz nadal niewystarczające – równie potrzebne jest konsekwentne wdrażanie planów, uwarunkowane niezbędnymi ku temu umiejętnościami oraz sprawnościami działającego podmiotu. Obie przedstawione grupy przymiotów wydają się jednak w jakimś

stopniu sprzeczne, przypisanie ich kompetencjom – jeżeli założymy, że u ich podstaw leży ta sama struktura – budzi zatem pytanie: w jaki sposób mogą koherentnie współistnieć.

Biegłość jest uzyskiwana przez jednostki w rezultacie formowania nawyków, skryptów i schematów zachowania się, a te generują zachowania bezrefleksyjne (zrutynizowane, zautomatyzowane). Sprzyjają one szybkiemu wykonywaniu działań, jednak w znacznym zakresie redukują poziom świadomości podmiotu. W konsekwencji usztywniają jego reakcje, a skoro kompetentne postępowanie ma charakteryzować się nie tylko szybkością, lecz i elastycznością, to powstaje pytanie, w jaki sposób ta sama struktura regulacyjna z powodzeniem jest w stanie sterować zachowaniami zrutynizowanymi i jednocześnie kreatywnymi? Rozwiązanie sygnalizowanego problemu powinno opierać się na analizie funkcji różnych składowych wzmiankowanej struktury.

Wyjaśniająca funkcja pojęcia kompetencji

1. Struktura kompetentnych działań podmiotu

W poszukiwaniu odpowiedzi na sformułowane wyżej pytanie zwraca uwagę podwójna funkcjonalność strategii działania względem wyznaczonego celu oraz wymogów jego realizacji. Status ontyczny obu rozróżnionych okoliczności jest inny, cele są bowiem zjawiskami jedynie domniemanymi, zamierzonymi, a więc istniejącymi tylko w umyśle, ich realizacja natomiast ma charakter wdrożeniowy, a zatem obiektywny. Ze względu na to przebieg specyficznie ludzkich działań następuje w osobliwej *dwufazowej* formie realizacji idei (zamyśłu) ukierunkowującego postępowanie podmiotu. Pierwszą fazę wzmiankowanego procesu konstytuują bowiem czynności intrapsychiczne, *refleksyjne*, owocujące opracowaniem prowadzącej do celu *strategii postępowania* i dopiero drugą – *zachowania jawne* umożliwiające rzeczywistą realizację zadania.

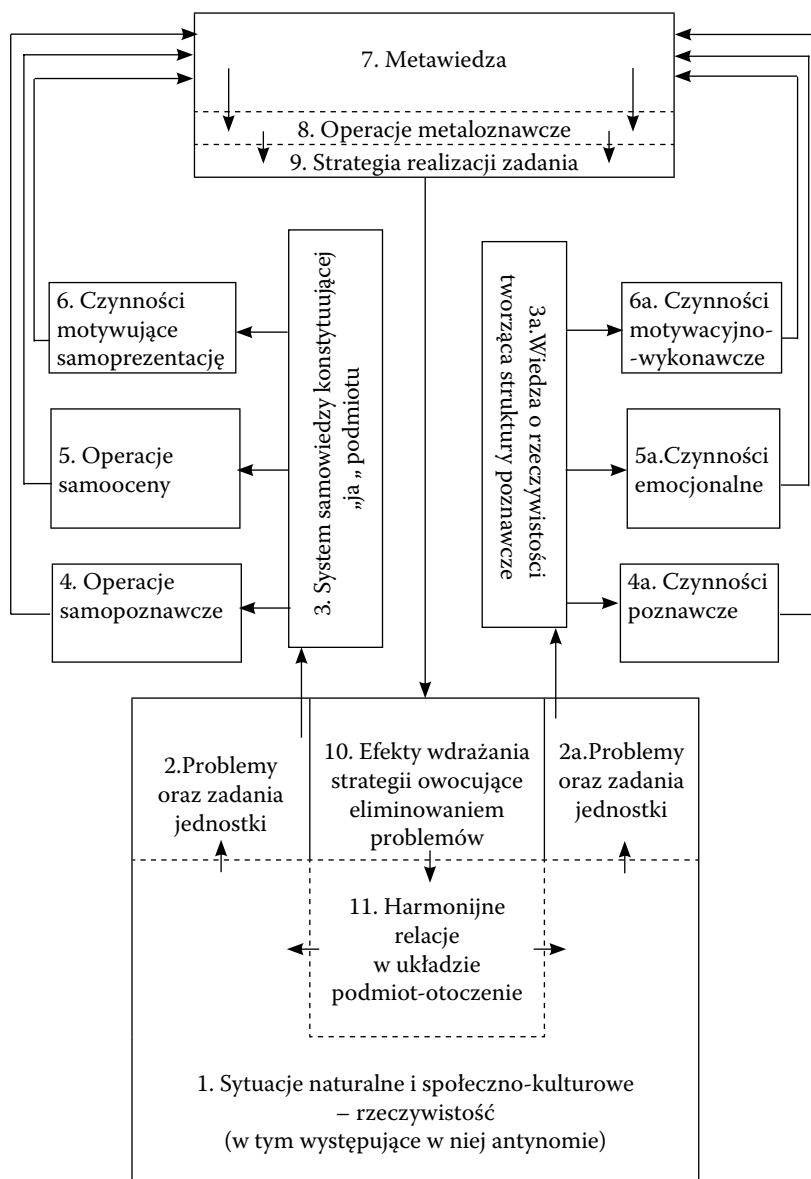
Czynności wykonywane w pierwszej fazie polegają na definiowaniu sytuacji problemowej, określaniu celów działania, konstruowanie planów umożliwiających ich realizację. Są przedsiębrane w płaszczyźnie percepcyjnej, pamięciowej, myślowej oraz drażnieniowo-ewaluacyjnej, co oznacza zarazem, że mają charakter wewnętrzny. Angażują – na co także warto zwrócić uwagę – wszystkie główne podsystemy regulacji psychicznej: poznawczy, emocjonalny i motywacyjny. Wynika stąd m.in., że rządzą się tymi samymi prawami rozwoju i funkcjonowania co one, a więc również, iż zależą jedynie

pośrednio od obiektywnych wyznaczników sytuacji, natomiast bezpośrednio od semantycznej zawartości wytworzonych przez podmiot psychicznych reprezentacji rzeczywistości.

Drugą fazę postępowania podmiotu konstytuują jego *zachowania jawne*, kierowane bezpośrednio na otoczenie. Jednostka steruje nimi w myśl semantycznej zawartości planów przygotowanych podczas pierwszej, intrapsychicznej fazy działania. Wykonywane obecnie czynności różnią się od przedsięwziętych w pierwszej fazie m.in. tym, że w zasadzie mają charakter finalny. Nie tylko dlatego, że kończą dwufazowy cykl aktywności podmiotu, lecz także z tego powodu, iż pozostawiają dający się obiektywnie określić realny ślad w świecie, skutkując bądź pomnożeniem wartości, bądź przeciwnie ich rozproszeniem, a niekiedy wytworzeniem antywartości.

Warunkiem skuteczności przedsięwziętych działań jest, jak się wydaje, przede wszystkim realizm strategii postępowania tworzonych w pierwszej, intrapsychicznej fazie aktywności. To one przecież wskutek pełnionych funkcji regulacyjnych, harmonizujących związki łączące jednostkę z otoczeniem, umożliwiają podmiotowi sterowanie jawnymi zachowaniami. Wzmiankowany realizm wyraża się z jednej strony trafną oceną własnego stanu, w tym osobistych potrzeb upodobań, dążeń i możliwości itd., a drugiej – poprawną diagnozą obiektywnych warunków realizacji przedsięwziętego zadania. Opierać się zatem powinien na dwu relatywnie odrębnych zbiorach danych, z których pierwszy stanowią informacje o sobie samym, drugi natomiast – jego wiedza charakteryzująca system warunków i zależności realnie określających sytuację zadaniową.

Wspomnianym zbiorom informacji odpowiadają, w myśl wiedzy psychologicznej, podsystemy: *samowiedzy*, konstytuującej „ja” *jednostki*, oraz *wiedzy o otoczeniu*, dostępnej podmiotowi za pośrednictwem wytworzonych przez niego *poznawczych reprezentacji rzeczywistości*. Podsystemy te przedstawiono na wykresie 1, objaśniającym funkcjonowanie kompetencji, umieszczając je w jego obszarze centralnym. Zarazem podkreślono w ten sposób, iż podmiot zdolny do podjęcia kompetentnych działań winien znać, z jednej strony, *samego siebie* oraz z drugiej – ma orientować się w *obiektywnych wymogach* realizacji zadania. Co więcej, powinna go charakteryzować zdolność łącznego ujmowania informacji czerpanych z obu wspomnianych zbiorów, funkcją jego zachowań jest bowiem harmonizacja związków łączących go z otoczeniem.



Wykres 1. Podstawowe podsystemy psychiki warunkujące kompetentne zachowanie się jednostki

Wykres 1 wskazuje, że zmiany dysharmonizujące układ podmiot–otoczenie (1) są spostrzegane i interpretowane przez jednostkę jako odrębne problemy lub kolejne zadania (2 i 2a). Podmiot przypisuje im określone osobiste znaczenie, odnosząc napływające informacje do konstytuującej jego doświadczenie indywidualne samowiedzy (3) oraz wiedzy o rzeczywistości (3a). Zarazem koncentruje uwagę na poszukiwaniu rozwiązań harmonizujących układ związków łączących go ze środowiskiem, aktywizując w tym celu, z jednej strony czynności samopoznawcze (4), samoocenne (5) i samoprezentacyjne (6), przez jego „ja” oraz, z drugiej – reakcje gnostyczne (4a), emocjonalne (5a) i wykonawcze (6a), oparte na wiedzy o otoczeniu. Ogół dostępnych danych harmonizuje na poziomie metawiedzy (7), dzięki operacjom metapoznawczym (8), wytwarzając w efekcie sterującą jego jawnym zachowaniem strategię realizacji przedsięwziętego zadania.

Efekty wdrażania wzmiankowanej strategii owocują eliminowaniem problemów (10) umożliwiającymi osiągnięcie celu. W efekcie przyczyniają się do harmonizacji układu podmiot–otoczenie (11). Osiągnięty w wyniku tego procesu stan współbrzmienia nie jest jednak trwały. Różne elementy tego układu, jak i cała rzeczywistość pozostają bowiem w antynomii⁴⁸. To zaś oznacza, że w wyniku kolejnych zmian, często niezależnych od jednostki, w relacjach między nią a otoczeniem powstają nowe napięcia inicjujące kolejny cykl procesu harmonizacji systemu podmiot–środowisko.

Regulowanie kompetentnych działań na niższych poziomach regulacji psychicznej niż poziom metawiedzy nie wydaje się możliwe, ponieważ nie zapewniają one typowej dla człowieka koordynacji czynności różnorodnych podsystemów psychiki. Samowiedza oraz wiedza o otoczeniu w wczesnych fazach życia zasadzają się bowiem na czynnościach odruchowych, z reguły nieświadomych, które są uświadamiane stopniowo, pod wpływem doświadczenia nabywanego dopiero w ontogenezie. Z powstających w ciągu życia struktur, stale wchłaniających coraz to nowe informacje, podmiot wytwarza *mapy umysłowe* (w tym spostrzeżenia i wyobrażenia), a w dalszych etapach rozwoju – *kategorie, pojęcia konkretne i abstrakcyjne*. Zorganizowane w taki sposób części *wiedzy deskryptywnej* (opisującej świat) integruje znowu w szersze całości, podporządkowane odrębnym *tematom*, wytwarzając tzw. *skrypty*.

Mimo że tworzące się w ontogenezie skrypty są strukturami wewnątrznie zintegrowanymi, warto podkreślić, iż zawarta w nich

⁴⁸ P. Wierzbicki, *Zapis świata. Traktat metafizyczny*, Warszawa 2009.

wiedza w pewnych obszarach nadal bywa niedostępna świadomości podmiotu. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że w przypadku wielokrotnego stosowania tego samego skryptu z reguły ulega on usztywnieniu i w efekcie *rutynizacji*. W rezultacie związku między zawartymi w nim elementarnymi informacjami uaktywniają się w formie występujących między nimi gotowych, relatywnie stałych konfiguracji, bez udziału świadomości. Analogicznym zmianom ulega również funkcjonowanie skryptu w ramach innych struktur psychiki, co oznacza, że regulowane przez niego czynności, zarówno zachowania jawne, jak i akty myślowe, stają się także coraz bardziej szablonowe i „odruchowe”, a zarazem wykonywane na granicy świadomości lub nawet podświadomie.

Podobnej wielopoziomowej integracji następującej w ontogenezie podmiotu podlega również *wiedza o przebiegu ruchów*, zwana przez psychologów *operacyjną*. Jej elementarne części, połączone, zintegrowane i wzajemnie zespolone systemami odruchów instrumentalnych, praksyj oraz innych nawyków tworzą coraz to szersze całości, określane przez psychologów *schematami*. Zawierają one „instrukcje”, jak wykonywać przedsięwzięte czynności, np. jak poruszać rękami, nogami, pisać, czytać, posługiwać się komputerem, korzystać z internetu, prowadzić samochód. Warto podkreślić, że wspomniane „recepty” efektywnego zachowania się są szczególnie słabo uświadamiane przez jednostki, o czym łatwo może przekonać się każdy osobiście – bez wgłębiania się w teorie psychologiczne – podczas odczytywania instrukcji, w jaki sposób należy poprawnie posługiwać się takimi lub innymi narzędziami czy urządzeniami.

Ze względu na nieuświadamiane elementy wiedzy obecne w skryptach i schematach aktywności strategie realizacji zadań przyjmowane przez podmiot są zazwyczaj także urzeczywistniane w sposób nie w pełni świadomy. Dzieje się tak również wtedy, gdy zakodowane w nich programy w fazie ich opanowywania angażowały czynności w pełni uświadamiane przez jednostkę. Z chwilą ich przyswojenia oraz wielokrotnego powtarzania następuje bowiem już wyżej wspomniana automatyzacja, znosząca konieczność ich bieżącego uprzytamniania. Okoliczność ta oczywiście w znacznym stopniu upraszcza proces sterowania własnym zachowaniem, niezbędne do tego informacje, zawarte w strukturach regulacyjnych mogą w nim pozostawać bowiem albo zupełnie nieświadome, albo też dają się kontrolować, pojawiając się jedynie na peryferiach pola uwagi.

Okoliczność ta nie tylko przyspiesza, lecz także usprawnia przedsięwzięte przez podmiot działania. Centrum świadomości jednostki

nie jest bowiem angażowane przez treści odnoszące się do czynności, które już wcześniej nauczyła się ona wykonywać z powodzeniem i które pełnią tę samą lub analogiczną funkcję w jej aktualnym przedsięwzięciu. Tym samym podczas realizacji zadania może ona skupić uwagę na nowych, istotnych elementach. Nie rozpraszają jej bowiem czynności drugorzędne, nieistotne, dezorganizujące aktywność, pole uwagi obejmuje przecież jedynie ograniczoną, niewielką ilość elementów⁴⁹.

Uwagi powyższe wskazują, że kształcenie kompetencji wymaga m.in. rozwijania oraz ćwiczenia składających się na nie różnorodnych elementarnych sprawności, aż do chwili, gdy będą one wykonywane mniej lub bardziej automatycznie. Nie sprowadza się jednak do tego zadania, niezbędnymi cechami kompetencji są bowiem, jak już wcześniej stwierdzono, także kreatywność oraz zdolność realizacji pomysłów sprzyjających wykonywaniu niestandardowych, nowych zadań. Funkcje te także wymagają kształcenia, kompetencje bowiem w zdumiewający sposób łączą zachowania w znacznym stopniu stereotypowe, podlegające podświadomej i nieświadomej regulacji z aktywnością świadomą, przebiegającą według bieżąco opracowywanych strategii aktywności. Właśnie dlatego umożliwiają *metodyczną* realizację określonego rodzaju zadań w zmieniających się ustawicznie warunkach.

Warto podkreślić, że aktywność polegająca na opracowywaniu niestandardowych metod postępowania z psychologicznego punktu widzenia jest szczególnie wymagająca. W kompetentnym działaniu wydaje się niezbędna, choćby dlatego, że umożliwia usuwanie nieprzewidzianych przeszkód utrudniających osiągnięcie celu przez podmiot. Przypuszczalnie jednak nie byłaby możliwa bez wcześniej wyćwiczonych i w efekcie stereotypowo wykonywanych elementarnych czynności. Wręcz trudno bowiem wyobrazić sobie sytuację, w której osoby kompetentne musiałyby skupiać uwagę nie na kwestiach istotnych dla rozwiązywanego problemu, lecz na wykonywanych stereotypowo szczegółach⁵⁰.

⁴⁹ Pojemność uwagi, tak jak pamięci roboczej (zwanej także operacyjną i krótkotrwałą) wynosi przeciętnie siedem elementów (plus-minus dwa).

⁵⁰ Potencjalny autor powieści, zanim zacznie tworzyć dzieło, wcześniej winien opanować przecież wiele innych podstawowych dla pisarza umiejętności, np. ortografię, fleksję czy składnię języka, podobnie inżynier – liczenie oraz czytanie rysunku technicznego czy kompozytor – grę na instrumentach oraz zapisywanie tworzonych melodii.

2. Integracja elementarnych składowych kompetencji na poziomie metawiedzy

Przedstawione wyżej uwagi dotyczące kształcenia kompetencji ująć można syntetycznie w formie dwóch pedagogicznych zasad. Pierwszą z nich wyraża postulat ćwiczenia elementarnych sprawności i umiejętności konstytuujących kompetencje, drugą – stymulowania rozwoju zdolności twórczych wychowanków. Obie zasady są równie ważne, ponieważ nawyki usprawniają działanie, kreatywność natomiast umożliwia dostosowywanie składających się na nie aktów do nowych sytuacji. Nie wydaje się jednak, że podporządkowanie przez nauczyciela własnych oddziaływań obu zasadom wyczerpuje warunki efektywnego stymulowania rozwoju kompetencji.

Z przeprowadzonych wyżej ustaleń wskazujących, że: kompetencje są konstytuowane przez różnorodne struktury, operacje i zbiory wiedzy informujące podmiot o nim samym oraz o otoczeniu, jak również umożliwiają metodyczne realizowanie zadań, wynika, że funkcjonalnie stanowią spójne całości. To zaś oznacza m.in., że winno istnieć jakieś osobliwe „tworzywo” umożliwiające zachowywanie przez nie koherencji. Jest nim, jak można wnioskować ze współczesnych badań psychologicznych (uwzględniona w przyjętej w niniejszym opracowaniu definicji kompetencji), *metawiedza* podmiotu. Umożliwia ona ich uporządkowanie i skoordynowanie, jest bowiem *wiedzą o wiedzy*, informującą jednostkę o tym, co ona wie i czego nie wie, co umie, a czego nie umie, co akceptuje i czego pragnie, a czego nie chce i z czym się nie zgadza, a także co potrafi zrobić, a czego nie potrafi.

Treści objęte metawiedzą odnoszą się bowiem w równym stopniu do otoczenia, jak i stanów subiektywnych doznań. Fakt obecności w tym samym zbiorze wiedzy dotyczącej samego siebie i świata, zakodowanej w odrębnych podsystemach i mechanizmach psychiki, w konsekwencji lokuje przecież wszystkie wspomniane grupy informacji w jednej płaszczyźnie, a w związku z tym umożliwia myślowe operowanie nimi, w tym ich zestawianie, analizowanie, syntetyzowanie, uogólnianie itp. W efekcie sprzyja przeciwstawianiu jednych wyobrażeń oraz schematów zachowania się innym i w rezultacie uznaniu jednego z nich za *cel*, a pozostałych za *zadania cząstkowe lub środki i metody* umożliwiające realizację danego zamiaru. Słowem, umożliwia podmiotowi *zachowania metodycznie, refleksyjne, intencyjne*, wskazując zarazem, iż stymulowanie rozwoju metawiedzy oraz umiejętności operowanie nią uznać należy za trzecią podstawową warunek, a po wyrażeniu go w formie postulatu – istotną dydaktyczną zasadę formowania kompetencji.

Instruktażowo-utilitytarna funkcja pojęcia kompetencji

1. Zasadniczy kierunek rozwoju kompetencji

Zdaniem Erika Homburgera Eriksona⁵¹, potrzeba kompetencji pojawia się u dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Rozwija się w tle budzącego się u uczniów nastawienia na cel działania oraz pojawiającej się u nich troski o jakość uzyskiwanych wyników. Warunkuje ją także wzrastający w tym czasie poziom realizmu samooceny oraz formująca się równolegle z nimi zdolność planowania działań. Łącznie owocują one, stwierdza autor – w przypadku uzyskiwania oczekiwanych przez dzieci sukcesów – *poczuciem własnej kompetencji*, zależnym również od umiejętności posługiwania się narzędziami i znajomości technologii potrzebnych w realizacji zadań przypisanych do pełnionych przez nie ról społecznych.

Poczucie kompetencji rzutuje, zdaniem cytowanego autora, na całe dorosłe życie podmiotu, stanowiąc trwałe źródło jego przekonania o efektywności podejmowanej przez siebie pracy i w konsekwencji własnej produktywności i fachowości. Fakt, że jego rozwój następuje dopiero w pierwszych latach nauki szkolnej, może wskazywać, iż raczej nie należy posługiwać się pojęciem kompetencji w opisach cech zachowania się charakteryzujących młodsze dzieci. W wieku przedszkolnym ich aktywność ma przecież – jak wiadomo – charakter w istocie okazjonalny, a nie metodyczny i intencyjny. Określenie „okazjonalny” oznacza w podanym sformułowaniu, że zależy głównie od przeżyć generowanych bieżącymi zdarzeniami w bezpośrednim otoczeniu, nie zaś od świadomie konstruowanych scenariuszy własnego oddziaływania przez podmiot na środowisko⁵².

Kompetencje występujące w dojrzałym kształcie, wyrażające się zdolnościami intencjonalnego, świadomego i samodzielnego wykonywanych zadań oraz współdziałania podczas ich realizacji z partnerami, w tym z odbiorcami efektów wykonywanej pracy, rozwijają się – jak sądzimy – znacznie później. W pełni ukształtowaną formę uzyskują przypuszczalnie nie prędzej niż u osób w okresie wczesnej dorosłości, dopiero wówczas działania jednostek są bowiem sterowane autonomicznie i w efekcie stają się produktywne, a one same skłonne do przyjmowania pełnej odpowiedzialności za przebieg oraz wyniki realizacji podejmowanych przedsięwzięć. Słowem, dopiero osoby dorosłe okazują się podmiotami zdolnymi do refleksyjnego i metodycznego kierowania własnym postępowaniem,

⁵¹ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań 2004.

⁵² A.I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.

a w konsekwencji ludźmi potrafiącymi realizować osobiście sformułowane zadania życiowe w zgodzie z samym sobą oraz w harmonii z otoczeniem. We wcześniejszych latach życia naturalnie mogą i powinny być kształcone elementarne składowe kompetencji, lecz nie należy oczekiwać, że je same potrafimy w pełni rozwinąć.

Wnioski powyższe są zgodne z wynikami badań innych autorów, między innymi G. Labouvie-Vief, której zdaniem zachowania intencjonalne, zasadzają się na rozwijających się w okresie wczesnej dorosłości, *autonomicznych* regulacjach psychicznych. Rolę ich organizatora, a również koordynatora docierającej do podmiotu różnorodnych informacji i poglądów, w tym wcześniej przyswojonej wiedzy oraz danych aktualnie dopływających ze środowisk wewnętrznego i zewnętrznego spełnia, stwierdza autorka, „ja” człowieka, oparte i operujące osiągniętą przez niego metawiedzą. Dzięki niej i ze względu na osobliwą budowę „ja” umożliwia ono bowiem, podkreśla Labouvie-Vief, ich zestawianie, ocenę i rekonstruowanie, a w konsekwencji sprzyja spożytkowaniu całokształtu aktualnie uświadamianych informacji w procesie decyzyjnym oraz w działaniu. Stanowi przecież, zauważa, złożony metasystem integrujący trzy podstawowe, relatywnie odrębne sfery aktywności jednostki: jej myślenie, emocje i postępowanie, oparte na osobistych motywacjach i wartościowaniach⁵³.

2. Kształcenie kompetencji

Sprecyzowano wyżej cechy istotne w procesie edukacji oraz strukturę zjawisk tworzących desygnat interesującego pojęcia kompetencji. Odpowiedni rozwój wspomnianych przymiotów i składowych oczywiście powinien warunkować wzrost kompetencji, a zatem formowanie stosownych własności i elementów uznać należy za dalszą pedagogiczną wskazówkę kształcenia rozważanych struktur.

Inne przedstawione wyżej uwagi prowadzą do konkluzji, że w formowaniu kompetencji uczestniczą zarówno struktury, jak i procesy psychiczne. Co więcej, mimo że pełnią one odrębne funkcje w procesie sterowania zachowaniem, to powinny być kształtowane łącznie, mogą bowiem rozwijać się tylko we wzajemnych relacjach. Struktury, w tym mapy poznawcze, pojęcia i kategorie, schematy, skrypty oraz scenariusze, są przecież już w jakimś stopniu stałymi, utrwalonymi organizacjami wiedzy, a w konsekwencji

⁵³ G. Labouvie-Vief, *Dynamic development and mature autonomy. A theoretical prologue*, „Human Development” 1982, t. 25, s. 161–191; S. Nieciński, *Kształcenie akademickie a intelektualny rozwój młodzieży studenckiej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 3.

także standardami czy modelami zachowań. Lecz ożywiają je dopiero przeprowadzane na nich działania, w tym operacje psychiczne wyrażające się aktywnością poznawczą, emocjonalną i motywacyjno-decyzyjną podmiotu oraz podejmowane przez niego czynności skierowane na samego siebie lub na otoczenie.

Pojęcie kompetencji jawi się w tym świetle także jako kategoria integrująca przedsiębrane przez jednostki zadania, wykonywane z własnej inicjatywy lub na zlecenie, z psychologicznymi warunkami ich efektywnej realizacji. Ze względu na przypisaną jej funkcję rozważać ją należy jako podstawowy termin zarówno w dydaktyce, jak i w metodykach przedmiotowych. Nie tylko równie istotną rolę winien pełnić, jak się wydaje, właściwie we wszystkich tych dziedzinach wiedzy oraz obszarach życia społecznego, w których są przygotowywane strategie metodycznej realizacji zadań przedsiębranych przez jednostki lub grupy społeczne. Słowem wszędzie tam, gdzie przejawia się świadome ludzkie postępowanie, podejmowane i organizowane planowo intencjonalnie, a więc metodycznie.

Związek zadań jednostki z warunkami ich efektywnej realizacji został omówiony w niniejszym opracowaniu dość jednostronnie, głównie w aspekcie psychologicznym. W pedagogice należałoby rozważyć także jego inne aspekty, w tym uwzględnić odpowiednio zmienne fizykalistyczne, społeczno-kulturowe oraz ekonomiczne warunkujące stopień skuteczności postępowania podmiotów. Zależy on, jak się wydaje, od typu podejmowanych zadań, rodzaju stosowanych metod, dostępnych jednostce narzędzi itd. Wszystkie te zmienne winny być badane łącznie z psychologicznymi czynnikami i mechanizmami określającymi kompetencje właśnie we wspomnianych wyżej dydaktykach szczegółowych.

Inaczej mówiąc, dalsze pedagogiczne oraz psychologiczne badania nad kompetencjami powinny być powiązane, naszym zdaniem, z możliwie precyzyjną klasyfikacją zadań podejmowanych przez człowieka. Rozważać je należy z uwzględnieniem współczesnych warunków życia ludzi w XXI wieku, zjawiskami takich jak globalizacja, fragmentaryzacja kultury, informatyzacja, zagrożenia manipulacją. Między sposobami realizacji odrębnych rodzajów przedsięwzięć podejmowanych w różnych warunkach występują bowiem istotne wzajemne różnice, które w konsekwencji powinny rzutować na metody kształcenia kompetencji. Niestety dzisiaj ani istniejące klasyfikacje zadań i odpowiadających im kompetencji, ani też charakterystyka warunków ich funkcjonowania i rozwoju nie są dostatecznie precyzyjne.

Niemniej, w myśl rozważań zawartych w niniejszym tekście należałoby przyjąć, że niezależnie od rodzaju kompetencji jednostka niezmiennie uzyskuje je, dostatecznie precyzyjnie operując dwoma różnymi zbiorami informacji: wiedzą dotyczącą obiektywnej rzeczywistości oraz odnoszącą się do siebie samej. Pierwszy wspomniany zbiór informacji jest przekazywany uczniom w procesie realizacji aktualnie obowiązujących programów kształcenia w stopniu dostatecznie, a może nawet nazbyt wysokim. W satysfakcjonującym stopniu podlegają kształceniu także związane z nim stosowne umiejętności operowania tego rodzaju wiedzą, akcelerując różnego rodzaju procesy intelektualne. Wyraźnie zaniedbane wydaje się natomiast rozwijanie wiedzy jednostek o nich samych, szczególnie dotyczącej emocjonalno-motywacyjnej sfery ich „ja”.

Pomijanie tej problematyki w programach edukacji może budzić zdziwienie, w ostatnich dziesięcioleciach zarówno w pedagogice, jak i psychologii pojawiło się bowiem wiele wartościowych i ciekawych opracowań naukowych oświetlających osobotwórcze znaczenie omawianych w tym zakresie zjawisk. Można tu wspomnieć publikacje Goldmana omawiające kwestie inteligencji emocjonalnej, prace Gardnera odnoszące się do tzw. inteligencji praktycznej, w tym inteligencji intrapersonalnej, czy liczne teksty reprezentantów psychologii humanistycznej, omawiające problematykę refleksyjności, wolności, samoaktualizacji lub samorealizacji. Zwraca się w nich uwagę na to, że zdolność sterowania własnym zachowaniem ma szansę osiągnąć jedynie osoba względnie niezależna, posiadająca dostatecznie głęboki wgląd we własne doznania, akceptująca siebie, lecz zarazem umiejąca zachowywać dystans wobec własnych emocji i empatyczna.

Równie zaniedbane oraz pomijane w procesie edukacji okazuje się kształcenie metawiedzy i opartych na niej operacji metapoznawczych uczniów. Skutkuje to istotną luką w kształceniu dzieci i młodzieży, przypuszczalnie bowiem to właśnie dzięki opanowaniu metawiedzy i operacji metapoznawczych następuje rozwój kompetencji. Tylko one umożliwiają integrację różnych podsystemów osobowości uczestniczących w procesie metodycznej realizacji zadań. Umożliwiają koordynację intelektu, motywacji i emocji, a w konsekwencji podporządkowanie jawnych zachowań racjonalnie prześląnym decyzjom.

Słowem, właśnie rozwój metawiedzy i operacji metapoznawczych jednostki przemienia ją w kompetentny podmiot, zdolny do odpowiedzialnego przeżywania własnej wolności, podejmowania autonomicznych decyzji, kreowania strategii postępowania oraz

sterowania samym sobą w procesie ich realizacji. Sprzyja rozwojowi niezbędnej w procesie racjonalnego działania umiejętności wnikliwego, wieloaspektowego krytycznego spojrzenia na sytuacje problemowe. Usprawnia dostrzeganie problemów, ich podejmowanie i rozwiązywanie, a zarazem uczy dystansowania się od własnych bezpośrednich, nadmiernie emocjonalnych, reakcji. Angażuje, a przy tym jest zarówno warunkiem, jak i efektem rozwoju, myślenia realistycznego, wieloaspektowego, dialektycznego, systemowego i paradygmatycznego, formującego się w pełni dojrzałej formie dopiero w okresie wczesnej dorosłości⁵⁴.

Stąd też kształcenie kompetencji należy ujmować jako proces długotrwały, właściwie ustawiczny, trwający przez całe życie. Warunki dla rozwoju pierwszych w pełni uformowanych tego rodzaju struktur pojawiają się dopiero wówczas, gdy podmiot w dostatecznym stopniu opanuje umiejętność wykonywania opartych na metawiedzy postformalnych operacji umysłowych, a więc w okresie późnomłodzieńczym oraz wczesnej dorosłości. Nie oznacza to jednak, że dopiero wtedy należy rozpoczynać stymulację ich rozwoju. Opierają się one bowiem – jak stwierdzono – na elementarnych formach regulacji zachowania się, w tym różnorodnych sprawnościach podmiotu, jego umiejętnościach, standardach ewaluacji i postawach formujących się spontanicznie lub ćwiczonych celowo przez wychowawców od najwcześniejszych faz rozwoju wychowanków.

Metodycznej stymulacji rozwoju kompetencji w każdym okresie życia jednostki sprzyja nauczanie problemowe, zajęcia inicjujące zachowania twórcze, prowadzone metodą projektów, prac warsztatowych i laboratoryjnych, umożliwiające samodzielną realizację zadań pod kierunkiem nauczyciela. Efektywna praca dydaktyczna opierać się powinna zatem – po pierwsze – na rozwijaniu kreatywnego myślenia uczniów m.in. przez posługiwanie się w różnorodnymi strategiami symulacji procesów twórczych. Po drugie, ma polegać na stopniowym formowaniu, a następnie systematycznym ćwiczeniu elementarnych czynności konstytuujących kształtowane kompetencje. Po trzecie, winna obejmować repetytoria organizowane w celu syntezy, usystematyzowania oraz zintegrowania aktualnie przyswojonej wiedzy i umiejętności z wcześniej opanowanym systemem struktur regulacyjnych, a zarazem rekonstrukcji opartych na nich dotychczas prezentowanych poglądów czy postaw.

* * *

⁵⁴ *Ibidem*.

Ograniczenie

Twierdzenie, że pojęcie kompetencji jest zasadniczą kategorią w dydaktyce i jedną z podstawowych kategorii w pedagogice, oznacza m.in., że mieści w sobie liczne podrzędne terminy charakteryzujące proces edukacji. Wypowiadając ten sąd, zarazem należy podkreślić, iż pojęcie kompetencji opisuje i wyjaśnia wspomniany proces nie w pełni, a tylko częściowo⁵⁵. Odnosi się bowiem wyłącznie do jego użytecznej strony, oświetla przecież problem racjonalizacji czy szerzej optymalizacji procesu realizacji zadań stawianych przed jednostką lub przez nią podejmowanych, zarazem pomija jednak związane z ich wyborem aspekty aksjologiczne, usprawiedliwiające realizację wypełnianej misji z moralnego punktu widzenia.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna, serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Bochenek A., *Samoaktualizacja, jako podstawa kształtowania się kompetencji pedagogicznych przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego*, „Rocznik Naukowy” 2007, t. 14.
- Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka, Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Chomsky N., *Zagadnienia teorii składni*, Ossolineum, Wrocław 1982.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Dawson R., *Sekrety skutecznego przekonywania*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2006.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Furmanek W., *Kompetencje raz jeszcze. Ku humanistycznie ujętym kompetencjom kluczowym*, <http://www.univ.rzeszow.pl/wmp/technika/wfurmanek/285.pdf> (17.04.2011).
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek: jak rozwiązywać konflikty z dziećmi?*, Wyd. PAX, Warszawa 2004.
- Gozlińska E., Szłosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, t. 1.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1991.

⁵⁵ T. Olearczyk, *Pedagogika ciszy*, Kraków 2009, s. 260.

- Kozioł E., Kobyłecka E., *Kompetencje nauczyciela. Stan potrzeby, kierunki zmian*, Zielona Góra 2002.
- Kron F. W., Sofos A., *Dydaktyka mediów*, Gdańsk 2008.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kwiatkowska H., *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.
- Kwiatkowska H., Lewowicki T., *Z zagadnień pedeutologii kształcenia nauczycieli*, KNP PAN, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika*, cz. 2, Warszawa 2003.
- Labouvie-Vief G., *Dynamic development and mature autonomy. A theoretical prologue*, „Human Development” 1982, t. 25.
- Lakhani A., *Perswazja, sztuka zdobywania tego, czego pragniesz*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007.
- Levi-Strauss C., *Antropologia strukturalna*, Warszawa 1988.
- Łąkowski R., *Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 1982.
- Makieło-Jarża G., *Konteksty społeczne i cywilizacyjne przemian współczesnej rodziny*, Kraków 2006.
- MEN, *Projekt reformy systemu edukacji*, WSiP, Warszawa 1998.
- Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2008.
- Nieciński S., *Kształcenie akademickie a intelektualny rozwój młodzieży studenckiej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 3.
- Nieciński S., Kulczycki J., *Suplementario al debate sobre los standards de la Europa Unida*, „Escuela Abierta” 2005, nr 8.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Olearczyk T., *Pedagogika ciszy*, Wyd. WAM, WSFP Ignatianum, Kraków 2009.
- Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 7 września 2004 r., Dz.U. z dn. 22.09.2004.
- Sałata E., *Kompetencje zawodowe nauczyciela a problemy reformy edukacyjnej*, Radom 2001.
- Siemieniecki B., *Pedagogika medialna*, t. 2, Warszawa 2007.
- Sternberg R., *Psychologia poznawcza*, WSIP, Warszawa, 2001.
- Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- A. Szybalska, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, [w:] *Wstępna wersja Programu Praktyk Pedagogicznych opracowana w ramach projektu: Praktyka na miarę sztyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela*, oprac. K. Skierska-Pięta, D. Świech, [online:] <http://www.tym.wsplodz.home.pl>, s. 17–25.
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1988.
- Tomaszewski T., *Psychologia*, PWN, Warszawa 1976.
- Wierzbicki P., *Zapis świata. Traktat metafizyczny*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2009.

Tadeusz Aleksander

Etapy i uwarunkowania całożyciowego uczenia się

Summary

The author presents various definitions of the term lifelong education, its nature, properties and phases. The author assumes that lifelong learning has clear organisational consequences. It requires profound reconstruction of the whole system of education to obtain an integrated structure, starting from kindergarten education to senior citizens' education. It needs therefore combining all elements into one coherent unity. The aim of its initial phases will not be so much teaching to acquire knowledge, but rather instilling in pupils rational technology of brain work, techniques of independent broadening one's knowledge and education, and in further stages-realisation of self-teaching. In the conclusion of the article the author refers to current organisational and methodological activities modernising Polish permanent education.

Istota edukacji całożyciowej

Edukacja całożyciowa (ang. *lifelong education*, niem. *Lebenslaufbildung*) to jeden z podstawowych terminów współczesnej teorii i praktyki kształcenia. Rozumie się przez nią cały system działań dydaktyczno-wychowawczych ukierunkowanych na człowieka od wczesnego dzieciństwa do późnej starości, a więc stosuje się go zarówno w odniesieniu do oświaty i wychowania dzieci i młodzieży oraz kształcenia ludzi dorosłych.

Edukacja całożyciowa oznacza więc kształcenie człowieka realizowane przez wiele lat, od urodzenia do śmierci¹, ideę i normę, zasadę i właściwość tego działania, jego atrybut. Cechę, bez której edukacja nie jest dzisiaj, w okresie szybkich zmian cywilizacyjnych, do pomyślenia. Takie jej ujęcie (jako cel przyszłej polityki państw członkowskich UNESCO) przyjęła już II Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych w 1960 roku w Montrealu² oraz w 1965 roku UNESCO³.

¹ Dosadnie proces ten określa intencja indyjska „od poczęcia do kremacji”.

² J. Lowe, *Rozwój oświaty dorosłych. Tendencje światowe*, Warszawa 1982.

³ A. Cieślak, *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.

Istotą edukacji całościowej jest nieprzerwanie trwające, stale realizowane, planowe i racjonalne oddziaływanie na rozwój człowieka w każdym okresie jego życia. Jest ona cechą procesu, który dla człowieka nigdy się nie kończy, bo kończyć się nie może. Oznacza ona, że po upływie jednej fazy kształcenia przedłuża się ono na następną, stojącą na wyższym merytorycznym poziomie. Wskazuje ona na to, że edukacja jest całościowym aktem, nieprzerwanym i zintegrowanym procesem, niedającym się zamknąć tylko w jednym okresie ludzkiego życia. Jest to idea edukacyjna o głęboko humanistycznym charakterze. Wymaga ona stworzenia każdemu człowiekowi optymalnych warunków do całościowego uczenia się, tj. możliwie stałego rozwijania osobowości w każdym okresie życia. Traktuje ona edukację jako integralną część, składnik, jeden z nurtów życia. Tym samym przeorganizowuje ona cele kształcenia. Nie traktuje go jako przygotowania do życia, ale jako część życia. Nadaje mu wartość samą w sobie a nie instrumentalną⁴.

Pojmowanie „edukacji całościowej” jako cechy czy zasady kształcenia trwającego przez całe życie ma wyraźne konsekwencje organizacyjne. Wymaga ono przebudowania całego systemu oświaty i wychowania w zintegrowaną strukturę, poczynając od wychowania przedszkolnego, do oświaty seniorów włącznie. Wymaga ono uporządkowania jej różnych ogniw w jednolitą, uzupełniającą się całość. Celem jej pierwszych ogniw jest nie tyle przekazywanie wiedzy, ile wdrożenie ludzi w racjonalną technologię pracy umysłowej, w technikę samodzielnego uzupełniania i uaktualniania wykształcenia, zaś ogniw następnych – realizacja samokształcenia. System edukacyjny oparty na zasadzie całościowości musi umożliwiać rozciąganie kształcenia w czasie, tak by obejmował wszystkie okresy życia człowieka: nie tylko dzieciństwo i młodość, ale także dorosłość oraz wiek podeszły. Wynika z niej także konieczność dostępności edukacji, co wiąże się z likwidacją barier edukacyjnych (wypływających m.in. ze zniechęcenia szkolnego do dalszej nauki) oraz zapewnienie edukacji takich zalet jak: wielość i różnorodność form, powszechna dostępność, drożność pozioma i pionowa, elastyczność rozwiązań organizacyjnych, otwartość.

Idea edukacji całościowej pojawiła się już w myśli filozoficznej świata starożytnego. O jej potrzebie dowiadujemy się z pism Konfucjusza i Platona. W średniowieczu opowiadał się za nią m.in. Sz. Morycjusz. W czasach nowożytnych odżyła ona w pismach pedagogicznych J.A. Komeńskiego, F.M. Grundviga i in. W ostatnich latach

⁴ A. Cieślak, *Kształcenie ustawiczne...*, [w:] *Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych*, Wrocław 1986, s. 115–118.

zaakceptowali ją T. Kotarbiński, E. Faure. Jej zasadność potwierdzili także współcześni psychologowie, między innymi W. Szewczuk, Z. Pietrasiński, T. Tomaszewski. Według tych ostatnich u jej podstawy leży naukowa koncepcja człowieka jako istoty plastycznej, mogącej się uczyć bez granic, struktury transgresyjnej zmieniającej się i rozwijającej do końca swoich dni, mającej rozległe, trudne do zmierzenia możliwości dalszego uczenia się i zmiany własnych zachowań.

Za całościowością edukacji przemawiają w niektórych wyznaniach, od dawna, także nakazy religijne. Już stare żydowskie stronnictwo religijno-polityczne Faryzeuszy, u których studiował św. Paweł, obliżowało do studiowania Tory (prawa żydowskiego) uważając, że zbliża ono ludzi do Boga. Wieloletnie pogłębianie znajomości prawd religijnych jest także dziś nakazem w wielu kościołach i wyznaniach.

Etap (ogniwa) edukacji całościowej

Zasada całościowości to wymóg wobec ogółu ogniw, zjawisk i procesów edukacyjnych na wszystkich szczeblach i w wielu środowiskach wychowawczych. Próby jej wdrożenia dostrzega się w systemach oświaty i wychowania większości krajów świata. Jest ona tam kryterium przewodnim, według którego winny być przygotowywane współczesne reformy oświaty i wychowania.

Także w naszym kraju, podobnie jak w innych państwach, kreuje się od dawna model edukacji całościowej. Utrwalają go dotyczące oświaty i wychowania akty prawne, a weryfikuje codzienna praktyka edukacyjna i wychowawcza⁵. Łatwo w nim wyodrębnić, adekwatnie do okresów życia człowieka (dzieciństwo i młodość, dorosłość oraz wiek podeszły i starość), trzy długie okresy (lub etapy): oświatę i wychowanie dzieci oraz młodzieży, coraz intensywniej rozwijane kształcenie dorosłych, a także edukację seniorów. Na każdym z tych etapów realizuje się nieco inne cele edukacyjne. W nieco inaczej zorganizowanych instytucjach i z zastosowaniem nieco innej organizacji i metodyki). Jeśli chodzi o oświatę i wychowanie dzieci oraz młodzieży, to realizuje się je (nie wskazując tutaj na ich jakość) w sieci żłobków i przedszkoli, szkół podstawowych, szkolnictwa średniego (ogólnokształcącego i zawodowego) i podyplomowego oraz uczelni wyższych (w tym także niepublicznych). W zakresie oświaty

⁵ H. Górecka, *Szkolnictwo w Polsce w XIX i XX wieku*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2007, t. 6, s. 188–214.

dorosłych są to zarówno instytucje kształcenia ogólnego (w tym kulturalno-oświatowe), jak i placówki dokształcania i doskonalenia zawodowego (w tym także stanowiące własność zakładów pracy). Przykładem pierwszych są szkoły wszystkich poziomów i specjalności dla dorosłych, uczelnie wszechnicowe itp. Przykładem drugich – studia podyplomowe, liczne kursy zawodowe, poradnictwo i doradztwo. Ostatnie ogniwo całozyciowego systemu oświaty i wychowania stanowią instytucje geragogiczne (nie tylko uniwersytety trzeciego wieku) sprawujące opiekę edukacyjną wobec ludzi w wieku podeszłym i starym.

Uczenie się całozyciowe to więc intensywny, coraz intensywniejszy proces rozwoju intelektualnego, zawodowego i społeczno-kulturalnego. Przybiera różne postaci: nauczania szkolnego, edukacji na kursach, w uczelniach wszechnicowych. Jego mocnym elementem jest poradnictwo zawodowe, rodzinne i życiowe oraz samokształcenie. Każdy w zasadzie człowiek tkwi w nim przez wiele lat.

Teoria i praktyka edukacji całozyciowej sygnalizuje, że współcześnie zarzucony został podział życia człowieka na dwie fazy: czas nauki (w dzieciństwie i młodości) oraz okres aktywności zawodowej (czas pracy w dorosłości). Obie te czynności występują dzisiaj razem w zasadzie podczas całego (zawodowego) życia z wyraźną jednak tendencją skracania się czasu pracy, przy jednoczesnym powiększaniu się czasu (i lat) przeznaczanego przez poszczególnych ludzi na naukę.

Zasadność edukacji całozyciowej

Powstaje niewątpliwie pytanie o zasadność i sens, tej edukacji, o uzasadnienie konieczności jej istnienia i wykazanie sensu starań o jej dalsze stymulowanie oraz rozwój.

Okazuje się, że argumentów uzasadniających utrzymywanie i rozwijanie tej edukacji nie trzeba szukać długo. Niemal natychmiast nasuwa się ich kilka. Pierwszy to ciągłe zmiany życia, stały rozwój społeczny i ciągły postęp cywilizacyjny, w wyniku którego pomnaża się wiedza ludzka oraz ubogaca doświadczenie. Aby poradzić sobie z ogromem informacji i nowości, trzeba stale uzupełniać wykształcenie o nowe wiadomości i nawyki, usuwając i neutralizując stare, nieaktualne, stanowiące barierę nowoczesnego działania. Uczenie się w tych warunkach to skuteczne przystosowywanie się do zmian społecznych, rodzaj kontaktu z osiągnięciami nauki i nowym ludzkim doświadczeniem. Mówiąc inaczej, wymóg tej edukacji wypływa więc z tego, że ludzie muszą ciągle poddawać rewizji

swoją wiedzę, dokonywać kontroli i wymiany umiejętności i nawyków, stale korygować przyswojone wzory działań, rewidować poglądy i przekonania, uwspółcześniać je i dostosowywać do sytuacji kreowanej przez zmieniające się życie.

Utrzymywanie i rozwój modelu edukacji całościowej, kosztem nawet dużych nakładów finansowych, znajduje też uzasadnienie w obiektywnie ograniczonych efektach edukacji szkolnej, zwłaszcza dla dzieci i młodzieży. W żadnej bowiem szkole, nawet najlepszej, nikt i nigdy nie przyswoi sobie wszystkiego na zawsze. Mimo troski o wyniki i nawet częste powtarzanie poznawanych w szkole treści i kształtowane umiejętności nie są, z różnych zresztą powodów (np. ze względu na małą intensywność uczenia się niektórych uczniów), takie by ich nie trzeba było uzupełniać i wydoshonać w toku dalszej nauki w instytucjach: „dalszego” czy następnego kształcenia. Ta sytuacja uzasadnia konieczność zorganizowania intensywniej „dalszej” nauki.

Do nadania edukacji charakteru całościowego zmusza też współczesne społeczeństwo konieczność przeciwdziałania procesom zapomniania tego, czego nauczyliśmy się w szkole. Wskutek zapomniania szybko ulatuje z umysłu wiedza szkolna oraz ulegają zanikowi, z trudem niekiedy ukształtowane, nawyki intelektualne (np. wybiórczego i płynnego czytania, sprawnego wykonywania obliczeń i in.) i związane z wyuczonym zawodem.

Konieczność edukacji wypływa także z właściwości psychofizycznych człowieka i potrzeby utrzymania w dobrej kondycji jego umysłu, podtrzymania ukształtowanych sprawności intelektualnych. Temu natomiast sprzyja stała aktywność intelektualna, a więc ciągłe uczenie się i nieprzerwana praca nad sobą. Przerwa w nauce, w wysiłku intelektualnym, powoduje nie tylko zapomnianie tego, czego nauczyliśmy się wcześniej oraz wygasanie ukształtowanych, niekiedy z dużym trudem, umiejętności i nawyków umysłowych, jak również sprawności wykonywania codziennych czynności zawodowych. Brak permanencji powoduje zanik umysłowej wprawy, czyni człowieka ociężałym i niewydolnym intelektualnie. Jest to zjawisko groźne, od wysokiego poziomu sprawności umysłowych zależy bowiem postęp w zdobywaniu nowych wiadomości oraz umiejętności ogólnych i zawodowych. Uczenie się staje się dla człowieka łatwiejsze i daje lepsze efekty, gdy ten może „sięgnąć” do dyspozycji, umiejętności, doświadczeń i wprawy ukształtowanych w warunkach szkolnych. Aktywność edukacyjna jest więc dla wielu osób, także młodych, profilaktyką przeciw umysłowemu zniedołężnieniu oraz chroni je przed izolacją społeczną.

Za koniecznością nadania edukacji charakteru całonizowego przemawia także troska o jej efektywność. Jeśli ma ona prowadzić do widocznych zmian w osobowości człowieka, to musi być długotrwałym działaniem osobowościotwórczym, a nie epizodem. Musi być długotrwałym procesem, a nie jednorazową akcją czy incydentem. By edukacja osiągnęła zamierzone cele, musi być długotrwałym, przemyślanym i dobrze realizowanym działaniem.

Najczęściej wysuwany argument za edukacją całonizową staje się zmienność (postępująca i stale przyspieszana) współczesnej cywilizacji. Jej znakiem są zmiany techniczne, technologiczne i organizacyjne. Ich konsekwencją jest starzenie się wiedzy i dezaktualizacja wielu elementów naszego wykształcenia. Zjawiska te przybierają czasem groźne rozmiary, co rodzi wątpliwości, czy warto się uczyć (np. w szkole młodzieżowej) wiedzy i umiejętności, które się szybko „zestarzeją”. Sposobem na przeciwdziałanie temu zjawisku jest strategia systematycznego aktualizowania wiedzy i kształtowania potrzebnych umiejętności oraz nawyków, a więc neutralizacji edukacyjnych strat jest przemyślana edukacja całonizowa, dobrze wkomponowana w anatomie negatywnych zjawisk postępu społecznego i cywilizacyjnego.

Niewątpliwie do odważnego tworzenia i utrwalania się koncepcji całonizowego kształcenia zachęca dzisiaj optymizm płynący z badań nad możliwościami uczenia się człowieka dorosłego. Dawniej, w wielu środowiskach, nawet naukowych w możliwości te nie wierzono, co było posiewem obserwacji uczących się dorosłych, po wielu latach przerwy w nauce. Psychologia współczesna i praktyka edukacyjna dowiodły ogromnego potencjału intelektualnego i dużych możliwości uczenia się człowieka nawet w wieku podeszłym, co nie pozostaje bez wpływu na odważne forsowanie teorii i praktyki kształcenia całonizowego.

Uzasadnienia sensu i konieczności oświaty całonizowej doszukać się także można we współczesnych koncepcjach teoretycznych i dynamice czasu wolnego⁶. Czasu tego (w związku z rzeczywistym skracaniem czasu pracy większości ludzi i równocześnie obiektywnym przedłużaniem się życia ludzkiego) stale przybywa. W związku z tym wzrasta konieczność jego sensownego, tj. z korzyścią dla posiadającego go człowieka, zagospodarowania. Do tego zaś doskonale nadają się poszczególne formy kształcenia i wychowania. Czas ten jest tym częściej przeznaczany na realizację kształcenia, im wyraźniejsze są u ludzi potrzeby uczenia się i im wyraźniejsza potrzeba

⁶ B. Matyjas, *Czas wolny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2003, s. 559–564.

odkrywania tajemnic świata. Dyspozycje te są również wartościami dość częstymi u absolwentów szkół stopniowo doskonalących realizowany u siebie proces dydaktyczno-wychowawczy.

Idea edukacji permanentnej jest w praktyce realizowana przez zintegrowanie działających instytucji edukacyjnych opiekujących się człowiekiem od momentu jego urodzenia do śmierci. Są to takie instytucje oświatowo-wychowawcze i wychowawczo-opiekunческие, jak: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia, uczelnia wyższa, instytucje zajęć pozaszkolnych, placówki kulturalno-oświatowe, środki masowego przekazu, stowarzyszenia społeczne, zakład pracy. Jeśli mają one w przyszłości lepiej realizować zasadę całościowości edukacji, to muszą także zdecydowanie i mocno zintegrować i skoordynować swoją działalność⁷. Istota bowiem systemu edukacji działającej permanentnie polega na takim jego programowaniu, organizowaniu oraz realizacji działalności edukacyjnej i wychowawczej, by rozwijała się w sposób uporządkowany i zharmonizowany; początkowo dzieci i młodzież, a następnie ludzi dorosłych w wieku optimum aktywności zawodowej, rodzinnej i społecznej, a następnie osoby w okresie podeszłości i starości (seniorzy). Zgodnie z tą zasadą w życiu człowieka istnieje jeden proces edukacyjny, ale z wydzielonymi etapami. Proces ten musi być tak zorganizowany, by każda realizująca go instytucja, której działalność edukacyjna stanowi w nim odrębne ogniwo, wносиła do niego, w określonym dla niej czasie, elementy swoiste i niezastąpione, ale dobrze wtopione w skoordynowaną całość, trwając tak długo, jak długa jest filogenetyczna egzystencja człowieka.

Zasada ustawiczności nakazuje uporządkować różne poziomy, cykle i nurty kształcenia, skoordynować je organizacyjnie i programowo, udzielić i uporządkować według zasady logicznej kolejności, wtłoczyć je w jeden, podporządkowany idei całościowości, system edukacji. Wymusza ona także konieczność wypracowania łatwego, bez zbędnych barier, sposobu przechodzenia progów pomiędzy poszczególnymi szczeblami kształcenia.

Zasada ta wymaga zmiany współczesnych celów nakładanych na poszczególne szczeble edukacji uporządkowanej według jej założeń. Realizująca ją szkoła podstawowa powinna głównie nastawić się na ukształtowanie u młodzieży sił umysłowych i dyspozycji intelektualnych, upodobań do nauki, rozwój jej zainteresowań i zaciekawień wiedzą, pragnień poznawania i ciekawości świata, pogłębiać motywację do nauki tak później potrzebną w dalszych etapach

⁷ L. Turos, *Andragogika ogólna*, Siedlce 1993, s. 29–34.

ustawicznego kształcenia, ukształtować dyspozycje osobowościowe sprzyjające podjęciu dalszej nauki.

Także szkoła średnia winna wyposażać ucznia w narzędzia służące później dalszej edukacji: pogłębić rozwój dyspozycji i sił umysłowych, utrwalić wdrożenie do racjonalnej techniki uczenia się, wyposażać w umiejętność pracy samokształceniowej, ukazać im stojące przed nimi możliwości rozwojowe oraz sposoby pokonywania przeszkód edukacyjnych, nauczyć ich tworzenia materialnych warunków do nauki.

Niewątpliwie przygotowanie to winna także pogłębić szkoła wyższa, rozwijająca do maksimum dyspozycje umysłowe i siły poznawcze studenta, a także gruntownie wdrażająca go do racjonalnej techniki pracy umysłowej, pogłębiająca krytycyzm wobec różnych źródeł informacji.

Przygotowanie do edukacji trwającej całe życie winno być także realizowane przez placówki zajęć pozaszkolnych dla młodzieży oraz instytucje edukacji dorosłych, działające w środowisku życia i pracy ludzi.

W świetle powyższych rozważań można powiedzieć, że idea edukacji całościowej integruje wszystkie możliwe i związane z człowiekiem zjawiska oświatowe i wychowawcze w jedną, względnie zintegrowaną całość, w kompleks całościowych działań edukacyjnych i wychowawczych. Dzięki jej wymogom edukacja to struktura złożona z czynności kreatywnych, w których uczestnik staje się coraz bardziej podmiotem kształcenia, jednostką nie tyle do uczestnictwa w nich zobowiązaną, ile świadomie je podejmującą i za ich kształt u siebie odpowiadającą.

Właściwości edukacji całościowej

Edukacja całościowa jako nieprzerwany proces edukacyjny ma kilka istotnych właściwości, dostrzegalnych zarówno w polskich warunkach, jak i w rzeczywistości oświatowej innych krajów.

Pierwszą z nich jest wielość organizatorów. Organizują ją różne rodzaje instytucji podległych różnym resortom. Są to instytucje wychowania przedszkolnego, szkoły wszystkich poziomów i typów (dla młodzieży i dorosłych), placówki zajęć pozalekcyjnych, biblioteki publiczne i innego przeznaczenia, świetlice i kluby, domy i ośrodki kultury, instytucje artystyczne. Ważne miejsce w jego organizowaniu zajmują rodzina, Kościół, związki zawodowe, stowarzyszenia społeczne (naukowe, oświaty, kultury), organizacje masowe, koncerny prasowe, radiowe, filmowe i telewizyjne, zakłady pracy,

instytucje służby zdrowia, wymiaru sprawiedliwości, finansów, administracji publicznej i usług itp. Ta wielość organizatorów to duża zaleta omawianego kształcenia, świadcząca o zaangażowaniu w nie sporych sił społecznych. Niesie ona ze sobą również zjawiska trudne do rozwiązania. Jednym z nich jest koordynacja i kłopotliwe ujednolicenie wysiłku wszystkich tych organizatorów, tak by wszystkie zintegrowane w tym kształceniu inicjatywy racjonalnie zmierzały w kierunku realizacji głównego celu, jakim jest rozwój człowieka, by sobie nie przeszkadzały i nie neutralizowały nawzajem swoich oddziaływań.

Z wielości organizatorów wpływa wielonurtowość ideologiczna, polityczna a nawet religijna edukacji całościowej. W krajach demokratycznych (bo w takich można mówić o sygnalizowanym tutaj typie wielonurtowości) pojawiają się w niej nurty edukacyjne różnych orientacji politycznych i filozoficznych, rozmaitych ideologii, a także odmiennych religii oraz przeróżnych grup interesu. W bogactwie owych nurtów treściowych, a co za tym idzie i odmienności organizacyjnej i metodycznej wyraża się jakość edukacji całościowej.

Kolejna, trzecia właściwość edukacji całościowej to wielość form i to zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych. Jest ich tyle, że trudno je nawet policzyć. Ta wielość rodzi różne próby ich klasyfikacji. Można dokonywać ich podziału według różnych kryteriów. Wychodząc od kryterium celu lub typu czynności, za pomocą której cel ten osiągają, można wśród tych form rozróżnić: przyswajanie (uczenie się), utrwalanie, odnawianie, poszerzanie i pogłębianie różnych elementów składających się na kwalifikacje ogólne i zawodowe człowieka. Biorąc zaś za punkt wyjścia kryterium jakości, dzielić je można na intensywne i ekstensywne. Przyjmując za kryterium stosunek do szkoły, można je klasyfikować na formy szkolne i pozaszkolne. Idąc dalej i biorąc pod uwagę grupę realizowanych celów, wyodrębnić musimy w edukacji całościowej między innymi formy dydaktyczne, wychowawcze, artystyczne.

Przyjmując za kryterium podziału zewnętrzne formy tej edukacji wyrażone w podporządkowaniu jej określonym normom prawnym, można mówić o oświacie formalnej, zgodnej z obowiązującymi przepisami, realizowanej według tych przepisów, oficjalną, legalną i urzędową oraz oświatę nieformalną (czy pozaformalną) realizowaną w obszarach nieobjętych przepisami i (jeszcze) nieuregulowaną formalnymi ustaleniami prawno-organizacyjnymi⁸. Przykładem tej

⁸ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001.

ostatniej jest edukacja w toku indywidualnych kontaktów (praca, zajęcia czasu wolnego) ludzi z sobą oraz samokształcenie.

Jeszcze inne kategorie uzyskamy, stosując jako kryterium podziału liczbę uczestników zajęć: indywidualne, zespołowe i masowe. Można też mówić o bezpośrednich i pośrednich formach tej edukacji. Pierwsze cechuje bieżący bezpośredni kontakt „na żywo” nauczającego z kształcącym się. W formach pośrednich (np. „kształcenie na odległość” realizowane w postaci e-learningu czy „z wykorzystaniem pakietów multimedialnych”) kontakt między tymi osobami utrzymany jest za pomocą urządzeń technicznych zdolnych przekazywane treści zwielokrotnić i przesłać do dużych audytoriów. Wiele form to również zaleta omawianej edukacji. Dzięki niej prawie każdy chcący się uczyć może w nim znaleźć odpowiednią dla siebie formę kształcenia i wychowania o treściach adekwatnych do swoich potrzeb i zainteresowań. Rodzi ona również poważne problemy natury organizacyjnej w postaci konieczności takiego koordynowania tych form, by stworzyć z nich skuteczny system kształcenia i wychowania, bogaty mozaiką różnych, uzupełniających się elementów.

Następna właściwość (w wielu przypadkach dopiero postulowana) edukacji całościowej to ciągłość procesu kształcenia i wychowania, brak przerw nie tylko podczas kształcenia na poszczególnych poziomach i w różnych formach, ale także w czasie przechodzenia pomiędzy poszczególnymi poziomami i rodzajami tego kształcenia. Ciągłość, nieustające trwanie są przeciwieństwem przerw, aktywności i doraźności. Owa permanencja procesu kształcenia jest warunkiem osiągnięcia znacznie większych efektów edukacyjnych. Kształcenie i wychowanie bowiem z natury swej są takimi procesami, które mogą liczyć na znacznie większe efekty jedynie w przypadku nieprzerwalności. Trwałość tych procesów to także szansa na wspomniane już utrzymanie się u kształcących się wpraw w uczeniu i gotowości do intelektualnego wysiłku. Przerwy w nauce, zwłaszcza dłuższe trwające, pociągają za sobą wytracenie wpraw i umiejętności uczenia się, sprzyjają zanikowi zainteresowań i potrzeb oświatowych, sprawiają, że uczący się często popadają w zastój w rozwoju umysłowym.

Jedną z ważniejszych właściwości edukacji permanentnej jest szeroko pojęta drożność pomiędzy różnymi jej formami i ogniwami. Umożliwia ona swobodne przechodzenie z jednego poziomu kształcenia na następny, wyższy od poprzedniego oraz swobodne przechodzenie, na tym samym poziomie, z jednej formy edukacji do innej – organizacyjnie i metodycznie odmiennej. Cecha ta jest następstwem koordynacji programowej i organizacyjnej w całym systemie tego kształcenia. Na co dzień realizuje się ją w respektowaniu

uprawnień i osiągnięć uzyskanych na poprzednich etapach kształcenia przez realizatorów następnych poziomów edukacji oraz na rozszerzeniu w etapach następnych treści (umiejętności, nawyków, wiadomości) wyniesionych z wcześniejszych etapów kształcenia. Zasada ta zapewnia wszystkim absolwentom danej formy kształcenia, możliwość formalnego i rzeczywistego kształcenia się w instytucjach następnego szczebla oświatowego.

Nie można też nie wskazać na elastyczność edukacji jako warunku zapewnienia jej permanencji. Elastyczność zagwarantowana bywa dzięki istnieniu wielu form i ofert kształcenia, adekwatnych do możliwości rozwojowych uczących się i obiektywnych potrzeb społecznych oraz rozwiązań organizacyjnych stwarzających uczącym się szerokie możliwości wyboru takiej a nie innej formy kształcenia. Różnorodność zarówno formalnych, jak i nieformalnych, instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych form kształcenia dowodzi, że kształcenie, jeśli ma się cechować permanencją, musi także charakteryzować się otwartością.

Trudno ukryć, że edukacja, by mieć cechę całościowości, musi być realizowana w instytucjach i formach, które cechuje względna zwartość i wewnętrzna spójność. Droga do tej spójności i integracji prowadzi również przez koordynację i ujednolicenia organizacyjne dopracowywane niekiedy przez lata. Inicjatywa oświatowa niestanowiąca systemu, niespójna wewnętrznie (programowo, organizacyjnie i metodycznie) nie sprzyja permanencji w kształceniu.

Należy dzisiaj mocno propagować ideę edukacji całościowej. Jest ona formą dostosowania się człowieka do zmian wynikających z przeobrażeń życia społecznego i zawodowego. Przygotowuje ona człowieka do podejmowania, adekwatnych do zmian cywilizacyjnych, działań oraz zajęcia przez niego właściwego mu miejsca w środowisku życia i pracy.

Te jej założone i rzeczywiste funkcje sprawiają, że dzisiaj zarówno w naszym kraju, jak i w innych państwach poświęca się jej coraz więcej uwagi i angażuje coraz więcej podmiotów w tworzenie dla niej jak najlepszych warunków rozwoju, jej organizowanie i realizację. Są to: władze samorządowe, administracja państwowa (np. Strategie rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 r. w naszym kraju), organizacje społeczne, związki zawodowe i samorząd pracowniczy, liczne zakłady pracy, fundacje, spółki prawa handlowego i wiele innych. Wszystko z tego powodu, że edukacja całościowa stała się jednym z najważniejszych stymulatorów społecznego, gospodarczego i kulturalnego rozwoju współczesnego świata.

Podsumowanie

Rozważania na temat istoty, ogniw i konieczności oraz cech i właściwości edukacji całościowej prowadzą do pytania o jej poziom i wskaźniki w naszym kraju. Informacje statystyczne na ten temat są, mimo sporej ilości badań nad tym zjawiskiem, dość skromne i niepełne. Pewne wyobrażenie na ten temat można sobie wyrobić pod wpływem lektury (ostatniej) „Diagnozy społecznej 2009”, sporządzonej przez Radę Monitoringu Społecznego pod kierunkiem profesorów Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka⁹. Z zamieszczonych tam informacji statystycznych dowiadujemy się, że spośród dzieci najmłodszych (od 1 do 6 roku życia) w Polsce korzysta ze żłobka lub przedszkola 25,50% ogółu. Wskaźnik skolaryzacji dla dzieci w wieku od 7 do 15 lat wynosi 90,50 %¹⁰. Z młodzieży w wieku od 16 do 19 lat do szkoły uczęszcza 95,40%, a z pokolenia w wieku od 20 do 24 [...] korzystający z usług edukacyjnych [...] stanowią 60,90% ogółu. Wymienione opracowanie informuje także o wskaźniku uczących się dorosłych w szkołach i „trybie pozaszkolnym” (czyli na kursach). Wskaźnik tak uczących się wynosi dla osób w wieku od 25 do 29 lat – 18,40%, dla pokolenia w wieku od 30 do 39 lat – 6,20 %, zaś dla dorosłych w wieku powyżej 39 lat już tylko 1,50%. Wielkości te nie „oddają” prawdy o rozmiarach ilościowych uczenia się ludzi dorosłych. Trzeba do nich dodać wielkości informujące o uczestnictwie w zajęciach organizowanych przez uczelnie wszechnicowe (w tym także sieci dynamicznie rozwijających się uniwersytetów trzeciego wieku), frekwencji na wykładach popularnych, edukacji w amatorskim ruchu artystycznym. Samokształceniu (realizowanym także przez czytelnictwo), „sięganie” do internetu i korzystanie ze środków masowych. Gdyby więc wskaźniki kształcenia w systemie szkolnym i pozaszkolnym dorosłych powiększyć o aktywność edukacyjną we wspomnianych zakresach, oszacować można liczbę uczących się dorosłych (względnie zdrowych i sprawnych fizycznie oraz umysłowo) na ponad 50% ogółu. Takich bowiem wielkości dostarczają wycinkowe badania nad tym zjawiskiem.

„Diagnoza społeczna 2009” wskazuje na utrzymujące się nadal różnice we wskaźnikach aktywności edukacyjnej (zwłaszcza w przypadku przedszkolaków i pokolenia ludzi dorosłych) między miastem (zwłaszcza dużym) a wsią. Sygnalizuje ona także

⁹ J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2009, s. 88–92.

¹⁰ Wobec faktu istnienia w Polsce obowiązku szkolnego wielkość ta budzi niepokój.

zjawisko niekorzystne, jakim jest zmniejszanie się w ciągu ostatnich lat (2003–2009) wskaźnika ludzi korzystających z usług edukacyjnych w małych miastach i na wsi.

Nasuwać się też wnioski natury ogólniejszej. Pierwszy dotyczy podmiotów edukacji całościowej. Realizują ją instytucje oświatowe, wychowawcze i kulturalno-oświatowe. Są one dziełem wielu organizatorów: władz samorządowych, administracji państwowej, organizacji społecznych, instytucji gospodarczych i administracyjnych, związków zawodowych i wyznaniowych, samorządu pracowniczego itp. Angażowanie się tylu podmiotów w jej tworzenie dowodzi uznania ważności tej edukacji i niewątpliwie sprzyja jej instytucjonalizacji, integrowaniu i stabilizacji struktur (segmentów) wchodzących w jej skład. Wszystko to dowodzi, jak mocno system edukacji całościowej jest wpleciony w konteksty gospodarcze, polityczne, społeczne i kulturowe oraz jak jest przez nie warunkowany.

Edukacja całościowa jest złożonym systemem działań społecznych, dzięki którym wspólnotowość ludzka nie tylko się rozwija, ale także osiąga inne, pozaedukacyjne i pozarozwojowe, cele czy korzyści (zwane z reguły funkcjami społecznymi): gospodarcze, polityczne, kulturalne. W jej wyniku kraj między innymi rozwija się gospodarczo, wewnątrznie umacniają się i integrują partie i stronnictwa polityczne, poprawia poziom życia kulturalnego. Nic też dziwnego, że współczesne europejskie dokumenty edukacyjne kreują społeczeństwo przyszłości na naszym kontynencie jako społeczeństwo uczące się¹¹, a edukację przez całe życie uznają za „bramę” do XXI wieku¹². Dodatkowym postulatem na przyszłość jest objęcie taką edukacją wszystkich, w tym także ludzi zagrożonych marginalizacją¹³.

Edukacja całościowa (w sensie: uczenie się przez całe życie) stała się dzisiaj integralną częścią egzystencji człowieka. Jest sposobem na życie, strategią istnienia człowieka, wartością decydującą o wysokiej jakości tego życia.

Na koniec wspomnieć także należy o trendzie, jaki zarysowuje się w ostatnich latach w realizacji edukacji całościowej na terenie Europy, a także i w naszym kraju. Jest to zwrot w stronę jakości i poprawy tej jakości. Wyraża się on w podejmowaniu rozmaitych

¹¹ E. Cresson, P. Flynn (red.), *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997, s. 52–76.

¹² *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 99–113.

¹³ F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, s. 375–398.

działań organizacyjnych (dodatkowe egzaminy, ewaluacja i akredytacja, normy jakości) i metodycznych (kształcenie na odległość, wykorzystanie mediów i in.), a także w staraniach o lepsze motywowanie uczących się do intensywniejszej pracy nad własnym rozwojem umysłowym, moralnym i społecznym.

Bibliografia

- Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom–Kraków 2009.
- Cieślak A., *Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- Cieślak A., *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Cresson E., Flynn P., *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
- Czapiński J., Panek T., *Warunki i jakość życia Polaków. Diagnoza społeczna 2009*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009.
- Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI wieku. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Górecka H., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, t. 6.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2001.
- Knowles M., Holtin E., Swanson R., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Lowe J., *Rozwój oświaty dorosłych. Tendencje światowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1982.
- Matyjas B., *Czas wolny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Turoś L., *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Uczelniane WSRP w Siedlcach, Siedlce 1993.

Ewa Wysocka

Młodość i starość w biegu życia – próba charakterystyki głównych antynomii i współzależności

Summary

Youth and old age in the course of life – an attempt to characterise the main antinomies and correlations

The article is an attempt of looking at human life in the view of two developmental categories: the youth (adolescence) and elderly people against the background of the qualities of a contemporary (post-modern) world which is characterised by: a) *fading out of the calendar*, metaphorically speaking, „colonisation of the night”, which is a result of departing from the natural rhythm or the social rhythm of holiday and ordinary day; b) *commercialisation of the past* which is using past phenomena, significant for a society, for commercial and trade purposes today; c) *hypertrophy of presence* which is determined by the excitement about current issues, depravation of continuity of time space and perceiving it as a set of present events.

The author describes basic dimensions and indicators of a development in the course of life and also characterises human life in two perspectives: „the length” – a biographic perspective and „the width” – a perspective of many dimensions and indicators of development.

She also carries out a comparative analysis, asking a question whether youth treated as an expansion and old age as stagnation is a myth or reality. Against this background, she makes an attempt to catalogue the main indicators of those two periods of life and indicates their mutual connections.

Wprowadzenie

Życie jest jedyną drogą daną mi do dyspozycji i niepowtarzalną drogą rozwoju. Być może sama muszę ją wytyczać i kształtować, aby się stała porządną drogą, wiodącą do określonego celu, nie zaś wysypiskiem zużytych przedmiotów, nie labiryntem ani też włóczęgą poprzez kolejne jarmarki czy festyny życia¹.

Doświadczenie życia niewątpliwie zależy od wieku, co potwierdzają refleksje filozofów, psychologów i socjologów, ale też dowodzą próby

¹ E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1992, s. 116.

logarytmicznego przestawienia struktury czasu życia doświadczanego jednostkowo. Edward Twitchell Hall² twierdzi w swej pięknej książce: *Taniec życia. Inny wymiar czasu*, iż np. w życiu pięciolatka rok stanowi dla niego aż 20% jego życia, stąd granice jego czasu się rozciągają, natomiast w życiu pięćdziesięciolatka rok to najwyżej 2% jego życia, więc jego czas bardzo się „kurczy”. Towarzyszy temu lawinowe przyspieszenie, które Józef Kozialecki nazywa skróconą przyszłością³.

Percepcja czasu życia jest więc kontekstualna i sytuacyjna, zaś wyznacza ją zarówno wiek (ujęcie rozwojowe), jak i ludzka psychika, a także wymiary czasu w ujęciu społeczno-kulturowym. Doświadczanie bowiem procesu przemijania w płynnej nowoczesności czy sfragmentaryzowanej ponowoczesności potęgowane jest dzisiaj jej właściwościami. Człowiek doświadcza zatem poczucia „kruchości” nie tylko własnego życia, co odzwierciedlało jego funkcjonowanie w społeczeństwach tradycyjnych, ale również jego społeczno-kulturowego i materialnego otoczenia, co stało się cechą społeczeństw ponowoczesnych⁴. Zygmunt Bauman opisuje to następująco: „każda rzecz pojawia się na świecie naznaczona piętnem niechybnej śmierci, każda rzecz schodzi z taśmy produkcyjnej z wyznaczonym jej »terminem ważności«”⁵. Trudno dzisiaj zatem o trwałe znaczenia, a więc wszystko wydaje się jedynie relatywnie konieczne, ale obiektywnie jest zbędne, bo nie ma szans na przetrwanie.

Współcześnie zatem już nie tylko człowiek przemija w świecie, który opiera się przemianom, ale wszystko „płyne” wraz z nim, stąd pojawia się poczucie potęgującej się nietrwałości wszystkiego, co człowieka otacza. Człowiek, mając naturalną potrzebę przetrwania, coraz mniej znajduje w świecie ponowoczesnym przesłanek dla jej realizacji, stąd trudniej osiągnąć mu choćby symboliczną nieskończoność i „zapisać się w pamięci potomnych”. Kryteria wartościowania jego symbolicznych wytworów zmieniają się bowiem niezwykle szybko, zaś chaos wynikający z owej zmienności utrudnia znajdowanie kryteriów nadawania własnemu życiu wymiernego sensu.

Kondycję współczesnego społeczeństwa i zarazem jednostki w nim funkcjonującej często opisuje się jako wyznaczaną przez szeroko ujmowany konsumpcjonizm, który implikuje specyficzne doświadczanie i wartościowanie własnego życia. Współczesną

² E.T. Hall, *Taniec życia. Inny wymiar czasu*, tłum. R. Nowakowski, Warszawa 1999, s. 143–158.

³ J. Kozialecki, *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006.

⁴ Z. Bauman, *Życie na przemiał*, tłum. T. Kunz, Kraków 2004, s. 152.

⁵ *Ibidem*.

rzeczywistość w kontekście doświadczania czasu życia charakteryzują trzy zjawiska:

- a) *zanikanie kalendarza*, metaforyczna „kolonizacja nocy”, co wynika z odejścia od czasu wyznaczanego rytmem przyrody lub społecznym rytmem święta i dnia powszedniego;
- b) *komercjalizacja przeszłości*, co wyznacza wykorzystywanie znaczących dla społeczeństwa zjawisk przeszłych w celach reklamowych i handlowych w dniu dzisiejszym;
- c) *hipertrofia terażniejszości*, co określa m.in. ekscytacja aktualnymi wydarzeniami, pozbawienie ciągłości przestrzeni czasowej i postrzeganie jej jako zbioru wydarzeń terażniejszych⁶.

Wymiary i wyznaczniki rozwoju życia ludzkiego

Życie to historia tego życia poszukująca sposobu opowiedzenia o niej. Zrozumieć siebie samego, to być zdolnym do opowiadania o samym sobie historii rozumiałych i zarazem możliwych do przyjęcia przez innych, przede wszystkim możliwych do przyjęcia⁷.

Życie ludzkie często metaforycznie ujmuje się jako „drogę życia”, jednak metafora drogi nie oddaje w pełni jego istoty, gdyż wędrując (będąc w drodze) jest się zawsze w określonym miejscu i momencie („tu i teraz”), nie ma znaczenia przeszłość („to co przedtem”) i nie-określona przyszłość („to co potem”). Rozwój człowieka wyznaczany jest przez całą biografię jednostki, a jego tor określa jednocześnie przeszłość, terażniejszość i potencjalna przyszłość. Jak twierdzi Elżbieta Sujak⁸ – człowiek w toku własnego życia znajduje się zawsze w każdym momencie swojej przeszłości, w punkcie dojścia („tu i teraz”) i w punkcie docelowym – nie może uwolnić się od swojej przeszłości, a także nie może nie obejmować refleksją własnej przyszłości, wyznaczonej przez przeszłość i terażniejszość.

Istotę ludzkiego życia można metaforycznie porównać także do dramatu, gdyż dla obu osnowę stanowi ciągły konflikt i ciągłe „zawieszenie” człowieka między różnymi jego atrybutami i wymiarami, które opisywane są jako swoiste opozycje: rozwój i regres, bycie-w-

⁶ E. Hałas, *Odmiany czasu społecznego: komentarz do artykułu Elżbiety Tarkowskiej*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi czasów transformacji*, Warszawa–Kraków 1999, s. 360–365; por. E. Tarkowska, *Spółczesność różnych rytmów: przypadek Polski na tle tendencji globalnych*, [w:] P. Sztompka (red.), *op. cit.*, s. 343–359.

⁷ P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 58.

⁸ E. Sujak, *op. cit.*, s. 28.

-świecie i przemijanie, aktywność i bierność, zdobywanie i dzielenie się, konflikt między „być” i „mieć”, przystosowanie i odrębność, miłość i nienawiść, dobro i zło, samorealizacja i autodestrukcja. To owe opozycje wyznaczają jakość ludzkiego rozwoju poprzez dokonywanie wyboru pomiędzy biegunowo określonymi wymiarami ludzkiej egzystencji.

Ludzką egzystencję wyznacza także specyfika potrzeb tkwiących w naturze człowieka. Karen Horney⁹ w swej koncepcji neurotycznych potrzeb wskazuje, iż mogą one stanowić podstawę destrukcyjności ludzkiego życia, jeśli mają charakter kompulsywny. Horney wyróżnia dwa typy takich potrzeb, które wyznaczane są przez przeciwstawne – ale naturalne – dążenia człowieka, a wynikają z ich niezaspokojenia: „neurotyczne potrzeby, których podstawę stanowi własna słabość” determinująca bieg życia jednostki, co skutkuje tendencją do „obarczania w pismach Paula Ricoeura, który mówi, że: Harmonika symbolu »powrotu« jest obszerna. Z jednej strony należy on do cyklu obrazów »drogi«; podobnie jak grzech jest »krzywą drogą«, powrót jest zawsze zawróceniem ze złej drogi”¹⁰. Co komentuje dalej, mówiąc: „Z drugiej strony powrót jest powtórzeniem pierwszych związków, odnową, i z tego tytułu często jest kojarzony z obrazami spokoju, odpoczynku przychodzącego po trudach życia”¹¹. Można te słowa odnieść do dwu okresów życia – morytoryjnego poszukiwania siebie i naturalnego dla tego procesu błędzenia i symbolicznego „zawracania z drogi źle wybranej”, właściwego młodości oraz powrotu określającego osiągnięcie statusu jednostki, która dobrze zbilansowała własne życie, więc po trudach wędrówki, pokonywania problemów, wykonywania zadań, osiągnięcia celów, spokojnie może wrócić do domu, którym jest poczucie spełnienia. Wówczas powrót stanowi symbol dobrze przeżytego życia, przejścia przez wszystkie jego meandry.

Potrzeby neurotyczne (kompulsywne) zawsze destrukcyjnie oddziałują na rozwój i życie jednostki. Potrzeby wynikające z własnej słabości i chęci oddania się w opiekę stanowią podłoże kształtowania się nastawienia wobec życia o charakterze uległościowo-zależnościowym, pełniąc funkcję redukcji wewnętrznych problemów i dylematów (poszukiwanie wsparcia w wyższej instancji skutkujące

⁹ K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, tłum. H. Grzegółowska, Warszawa 1982.

¹⁰ P. Ricoeur, *Symbolika zła*, tłum. S. Cichowicz, M. Ochab, Warszawa 1986, s. 77.

¹¹ *Ibidem*, s. 78.

destrukcją „autonomicznego ja”). Potrzeby związane z poczuciem „wszechwładnej mocy” stanowią źródło kształtowania się postaw egocentrycznych, wynikających z nadmiernego zawierzenia sobie samemu, stąd skutkują poszukiwaniem sposobów udowodnienia własnej samowystarczalności (potwierdzenie własnej wartości powodujące destrukcję relacji „ja–inni”). Obie postawy są egzemplifikacją niedojrzałej osobowości, gdyż wiążą się ze swoistym instrumentalizmem, nie mają charakteru autentycznej i świadomej autokreacji własnej osoby.

Świat ponowoczesny, naznaczony wieloznacznością, równoprawnością, fragmentaryzacją, czyli rozchwianiem aksjologicznym, wzmacnia doświadczanie naturalnych kryzysów przypisanych różnym momentom rozwojowym w biegu życia, gdyż jednostka musi pokonać wewnętrzny chaos aksjonormatywny, wynikający ze wskazanych cech ponowoczesności.

Człowiek doświadcza również frustracji w obrębie innych naturalnych i podstawowych potrzeb, będąc „zawieszony” między dążeniem do stałości, pewności i bezpieczeństwa a dążeniem do wolności, samodzielności, niezależności, co wyczerpująco opisuje Erich Fromm w *Ucieczce od wolności*¹². Jest to konflikt typu „dążenie–dążenie” (*approach–approach*), który ma miejsce wówczas, gdy człowiek nie może dokonać wyboru między dwoma atrakcyjnymi, ale wzajemnie wykluczającymi się celami. Podjęcie decyzji o wyborze jednego z nich niestety nie redukuje tego konfliktu, gdyż wybór jednego celu powoduje wzrost atrakcyjności celu, który został odrzucony. Zamiana celów natomiast prowadzi do analogicznych skutków, więc człowiek tkwi w ciągłym i nieredukowalnym wewnętrznym konflikcie.

Ponowoczesna kultura hołduje też ideologii życia bezbolesnego i radosnego¹³, opowiadając się za optymizmem i „kulturą przyjemności, a nie kruszenia kopii”¹⁴, co pozwala określić jako naturalny stan człowieka – egzystencję bezstresową, którą potwierdza w swej

¹² E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemilscy, Warszawa 1993.

¹³ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994; por. A. Jawłowska, *Tu i teraz w perspektywie kultury ponowoczesnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1, s. 43–52; S. Morawski, *Niewdzięczne rysowanie mapy... O postmodernie(izmie) i kryzysie kultury*, Toruń 1999.

¹⁴ Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, tłum. J. Bauman, Warszawa 1995, s. 317; por. B. Frydryczak, *Optymizm estetyki postmodernistycznej, czyli kicz albo sztuka radosna*, [w:] A. Jamrozikowa (red.), *Inspiracje postmodernistyczne w humanistyce*, „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki” 1993, z. 13, s. 205–222.

charakterystyce kultury „narcystycznej” Christopher Lasch¹⁵. Promuje to kreowanie wizji życia opartego na hedonizmie, stanowiącym swoistą „farmakologię znieczulenia”.

Problem ludzkiego życia wyznaczany jest także przez konieczność nadania mu sensu. Erich Fromm¹⁶ twierdzi, że realizacja naturalnie przypisanych człowiekowi potrzeb nadaje życiu sens, zaś Zygmunt Bauman¹⁷ dodaje, iż stanowi to źródło celów życiowych. Współcześnie wykreowana „kultura posiadania”¹⁸ wyznaczana jest przez reguły posiadania nienaturalnie podniesione poza ich zakres funkcjonalny, konieczny do „przeżycia”, co ma postać pasywno-receptywnej konsumpcji, zaś określa sens życia i wyznaczającą go tożsamość jednostki wedle zasady: „jestem tym, co mam”, stąd sens życia określa posiadanie¹⁹, które musi być „kruche”. Wyznacznikiem sensu życia jest niewątpliwie przyjęcie *modusu istnienia*²⁰, co odzwierciedla formuła „jestem tym, co robię” (niewyalienowana, czyli nieinstrumentalna aktywność) lub „jestem tym, kim jestem” (niewyalienowana tożsamość).

To tylko niektóre wyznaczniki ludzkiej egzystencji, jakie wydają się według autorki, najważniejsze dla rozwoju, bowiem szczególnie silnie dotyczą młode pokolenie, wchodzące w życie i określające jego sens, a także osoby starsze, podsumowujące swoje życie i jego osiągnięcia lub doświadczające „rozpaczy niespełnienia”.

Młodość i starość – wyznaczniki i wzajemne powiązania

Ludzie żyją w trzech chwilach: oczekiwania, uwagi i pamięci. Żadna z nich nie może się obyć bez pozostałych. Nie udaje ci się dążyć do przyszłości, ponieważ straciłeś swoją przeszłość. Wiedza o tym, co zrobił Juliusz Cezar, nie jest pomocna, aby wiedzieć, co masz zrobić ty²¹.

Życie ludzkie musimy traktować jako wybór, gdyż pomiędzy różnymi atrybutami życia człowiek musi dokonywać wyboru, podejmować decyzje, zaś dokonywane wybory wyznaczają jego historię.

¹⁵ Ch. Lasch, *Culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*, New York 1978.

¹⁶ E. Fromm, *Szkice z psychologii religii*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1966.

¹⁷ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 14.

¹⁸ E. Fromm, *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Poznań 1995, s. 123–145.

¹⁹ *Idem*, *O sztuce istnienia*, tłum. R. Saciuk, Warszawa–Wrocław 1997, s. 113.

²⁰ *Idem*, *Mieć...*, op. cit., s. 146–173; *idem*, *O sztuce istnienia...*, op. cit., s. 130.

²¹ U. Eco, *Tajemniczy płomień królowej Loany*, tłum. K. Żaboklicki, Warszawa 2005, s. 35.

Główny problem określający potocznie wskazywaną antynomię między młodością a starością, związaną z przemijaniem, dobrze odzwierciedlają słowa Zygmunta Baumana: „Od zarania dziejów integralną częścią ludzkiego doświadczenia było upokarzające i bolesne zderzenie absurdalnie krótkiej obecności człowieka na Ziemi z niewzruszoną solidnością świata. Aż do początków nowoczesności życie było codzienną konfrontacją ulotności ludzkiego życia i trwałości świata, codziennym przypominaniem nieusuwalnej niewspółmierności między jednym a drugim. W wyścigu po trwanie wszystkie atuty leżały po stronie świata, który musiał istnieć dłużej niż każdy z żyjących ludzi”²². Dzisiaj sytuacja człowieka paradoksalnie jest trudniejsza, bo świat jest „w procesie ciągłej zmiany”, nietrwały i kruchy, nie stanowi monolitu trwania przeciwstawianego ulotności życia człowieka. Ta jego właściwość wzmacnia więc dodatkowo poczucie „zagubienia w czasie” i „zagubienia w bezsensie własnego istnienia”.

Opowieść o życiu człowieka można snuć na wiele sposobów, jednak zawsze najważniejsze kryterium jego opisu stanowi dany mu czas. Wskazanie faktu przemijania i epizodyczności ludzkiego życia ma w tym opracowaniu sens o tyle, że właśnie sposób postrzegania perspektywy własnej skończoności *vs* nieskończoności różnicuje ludzi młodych i starych: mniejsza lub nawet pomijana zwykle w refleksjach człowieka młodego, zaś trudna i zwykle zaburzająca funkcjonowanie człowieka starszego. Margaret Mead²³ wskazuje, że wyznacza to współcześnie wykreowana „kultura terroru młodości”, której poddaje się współczesny człowiek, choć czyni to mniej lub bardziej świadomie. Człowiek stosuje zatem różne techniki zatrzymania „rzeki życia”²⁴, już nie tylko w wymiarze buntu przeciw własnej skończoności (śmierć), ale i w wymiarze niepodogodzenia z naturalnymi zmianami inwolucyjnymi (starość).

Młodość i starość traktujemy potocznie jako opozycje, ale i paradoksalnie są to okresy życia immanentnie ze sobą powiązane. Współzależność obu okresów życia dobrze oddają słowa: „Jeśli źle określimy naszą młodość – skazujemy się na smutną starość”.

Na życie ludzkie patrzymy zwykle z dwóch perspektyw: wzdłuż i w szerz, co oznacza, że opisujemy je w ujęciu biograficzno-narracyjnym i poprzecznym (przekrój podłużny i poprzeczny). Obie

²² Z. Bauman, *Życie na przemięt*, *op. cit.*, s. 151–152.

²³ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówska, Warszawa 2000.

²⁴ J. Krishnamurti, *Szkoła zrozumienia*, tłum. M. Fostowicz-Zahorski, Wrocław 1992, s. 67.

perspektywy ludzkiego życia wzajemnie się nakładają, wpływając na jego dynamikę, zaś od jakości dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji autokreacyjnych w młodości zależy jakość życia w wieku starszym.

„Wzdłuż” – perspektywa biograficzna (motyw drogi, wędrówki, podróży i powrotu). Wędrówka i droga wędrowania jako metafora życia ludzkiego

Motyw wędrówki zakłada, że egzystencja ludzka może być postrzegana jako celowa podróż przez kolejne etapy życia: od dzieciństwa, poprzez lata nauki i młodość, a następnie dorosłość, wybór partnera życiowego lub życia samotnego, doświadczenie macierzyństwa/ojcostwa, osiągnięcie odpowiedniej pozycji społecznej, aż do starości. Niekiedy droga ta szkicowana jest też dalej, w zaświatach: czasem zwraca z powrotem na ziemię (reinkarnacja), innym razem postępuje naprzód ku doskonałości wyższych istot lub osiąga stan spoczynku i nagrody za przebyte trudy i wywiązanie się z obowiązków. Niekiedy jednak życiowa wędrówka może okazać się błędzeniem, którego pierwotne przyczyny tkwią w młodości.

Motyw wędrówki pojawia się w naukach humanistycznych w dwu ujęciach jako:

1. Model konkretny, w którym wędrówka jest zwykłą podróżą, związaną z przestrzennym przemieszczaniem się, dzięki któremu jednostka zdobywa doświadczenie, uczy się i dąży w trakcie takiej podróży do celu, który został pierwotnie określony, zwykle przez innych, czyli standardy kulturowe. Odzwierciedleniem tego procesu może być w naukach społecznych proces socjalizacji, zaś w naukach humanistycznych odzwierciedlany jest m.in. w wędrówce Edypa uciekającego przed przeznaczeniem, wędrówce Heraklesa mającego wykonać dwanaście prac czy w podróży Argonautów po „złote runo”.
2. Model archetypiczno-symboliczny, w którym wędrowanie staje się podróżą przez samego siebie, próbą dotarcia do istoty własnego „ja”, sposobem na odkrycie najgłębszych pokładów świadomości i podświadomości, próbą zbliżenia się do absolutu, co odzwierciedla w naukach społecznych proces świadomej autokreacji, zaś w naukach humanistycznych przykładem takiej wędrówki może być, np. *Odyseja* Homera jako metafora ludzkiego życia (Odyseusz jako archetyp wędrowcy poszukującego swego miejsca), *Ulysses* Jamesa Joyce’a, *Boska komedia* Dantego Alighieri, które stanowią metafory poszukiwania sensu ludzkiego życia;

dalej *Proces* Franza Kafki, metafora podróży na Wschód w dziele Carla G. Junga, metafora wędrówki w góry (Alpy – Mont Blanc w *Kordianie*). Metafory te określają istotę ludzkiego rozwoju, pełnego kryzysów, które człowiek musi pokonywać, przekraczania siebie (transgresji), buntu przeciw światu i własnym ograniczeniom, poszukiwania sensu i pokonywania zagubienia.

Motyw wędrówki jest także tematem filozoficznym, gdzie wędrówka staje się kwintesencją ruchu, który jest jedną z zasad świata. Na fakt, że wszystko jest w ciągłym ruchu, zwrócili uwagę już starożytni filozofowie. Człowiek jako część natury również się przemieszcza, ale jego wędrówka staje się wędrawaniem metafizycznym, związanym z poszukiwaniem sensu ludzkiej egzystencji.

Motyw wędrówki jako temat pedagogiczny i psychologiczny wiąże się z traktowaniem drogi, wędrówki i podróżowania jako metafory ludzkiego rozwoju, realizowania określonych zadań rozwojowych, zaś w efekcie osiągnięcia statusu podmiotu o dojrzałej osobowości (określonej i dynamicznie rozwijającej się tożsamości), której wyznacznikiem jest odnalezienie sensu własnego życia. Wędrówka jednak może stanowić symbol ucieczki od świata, wynik rozczarowania nim lub samym sobą, co w psychologii i pedagogice analizuje się jako destrukcyjność ludzkiego rozwoju, zablokowanie możliwości osiągnięcia osobistych potencjałów rozwojowych, determinujące niedojrzałość osobową i społeczne nieprzystosowanie. Wędrówka jest także traktowana jako symbol błędzenia i powrotu, co w pedagogice i psychologii odzwierciedlają kryzysy rozwojowe i motyw poszukiwania (np. moratorium adolescencyjne).

Motyw powrotu może mieć dwa znaczenia, co odnajdujemy w świadomości siebie, własnych preferencji i oczekiwań (wiedzy o tym, co dla mnie dobre), a także braku świadomości świata (jaki jest) lub niepogodzenia się z jego percypowanym obrazem (bunt).

Starszy wiek może stanowić czas pięknego i nasyconego spokojem podróżowania – pogłębionego doświadczeniem i przyjęciem jako naturalnego faktu, że kres jednostkowego życia jest jedynie kontynuacją świata²⁵. Starość to złoty wiek dla wędrawca, gdyż nawet jeśli następują w wielu sferach procesy inwolucyjne, właśnie dlatego łatwiej jest docenić wartość doznań, zrationalizować przemijanie, nazwać nienazywalne.

²⁵ L. Aleksandrowicz-Pędich, *Wędrawanie – kilka uwag o starości w literaturze*, [w:] M. Halicka, J. Halicki (red.), *Zostawić ślad na ziemi*, Białystok 2006, s. 90–97.

Emily Dickinson²⁶, amerykańska poetka XIX wieku, w wierszu *Nie mogłam stanąć i czekać na śmierć* przedstawiła metaforę życia, przemijania i tworzenia jako podróży pełnej spokojnej refleksji przez kolejne etapy życia: dzieciństwo i młodość symbolizowane przez „boisko szkolne”, dorosłość, którą symbolizowały „łany dojrzałego zboża” i starość symbolizowaną przez „zachód słońca”. Ostatnią stację w podróży stanowi „niski dom” o dachu ledwie widocznym i z gzymsami wrośniętymi w ziemię, co symbolizuje śmierć. W podróży tej człowiekowi towarzyszy śmierć i jej świadomość, ale też i nieśmiertelność, wieczność, którą zapewnia człowiekowi twórczość (pozostawienie śladu), zmieniająca perspektywę widzenia ziemskiego przemijania.

Czas i jakość podróżowania (jego cel) człowieka starego zależy jednakże od rezultatów podróży, którą odbył człowiek młody.

„Wszecz” – perspektywa wielu wymiarów i wyznaczników rozwoju.

Metafora drzewa jako egzemplifikacja tego, *kim człowiek jest i dlaczego*

Tory ludzkiego życia (rozwoju) można opisać na różnych wymiarach, które obrazują jakości „wyjściowe” i „osiągane” w przypadku prawidłowego przebiegu rozwoju. Analizując ludzki rozwój w różnych koncepcjach²⁷, odnajdujemy jego różne wymiary opisywane w podstawowych jego sferach, co określa zarazem podstawowe zadania rozwojowe: rozwój poznawczy – od konkretności do abstrakcyjności myślenia; rozwój emocjonalny – od dominacji uczuciowości archaicznej do dominacji uczuciowości wyższej; rozwój świadomości – od działania nieświadomego do działania świadomego; rozwój potrzeb – od potrzeb podstawowych (niedoboru) do potrzeb wyższych (wzrostu), zmiany w dynamice, sposobie zaspokajania i hierarchizacji potrzeb; rozwój systemu wartościowania – od wartości materialnych, instrumentalnych do wartości duchowych, autotelicznych, stabilizacja i harmonizacja systemu wartościowania; rozwój społeczny – od egocentryzmu („inni ludzie dla mnie”) do prospołeczności („ja dla innych”); rozwój moralny – od

²⁶ E. Dickinson, *Nie mogłam stanąć i czekać na śmierć*, [w:] S. Barańczak, *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskiej*, Kraków 1998, s. 53–54.

²⁷ G.W. Allport, *Osobowość i religia*, tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkowicz, I. Wyrzykowska, Warszawa 1988; K. Dąbrowski, *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Warszawa 1975; *idem*, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979; *idem*, *Trud istnienia*, Warszawa 1986; A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, Warszawa 1990; E. Sujak, *op. cit.*

amoralności, przez heteronomię, do autonomii moralnej, rozwój sumienia; rozwój refleksyjności – od działania reaktywnego do działania racjonalnego; rozwój religijny – od religijności niedojrzałej, „zewnętrznej”, tradycjonalistycznej, przez emocjonalistyczną, do pełnej, dojrzałej religijności.

Proces uczenia się i utrwalania działań świadomie kontrolujących własne życie nie jest łatwy, zaś określa go zestaw niezbywalnych pytań, na które odpowiedzi musi udzielić sobie człowiek²⁸: *kim jest człowiek?* – wiedza dotycząca natury człowieka (świadomość potrzeb, ograniczeń i zasobów rozwojowych); *kim i jaki jestem ja?* – wiedza o samym sobie (samoświadomość w zakresie własnych potrzeb, wartości, własnych potencjałów i ograniczeń); *jaki jest świat i czego ode mnie oczekuje?* – wiedza o naturze świata i zjawisk w nim zachodzących (jaki jest świat, jego zasoby, oczekiwania i wymagania stawiane człowiekowi); *jak działałam i co z tego wynika?* – doświadczanie siebie w świecie, działanie (wykorzystywanie posiadanej wiedzy we własnych działaniach o charakterze sprawczym); *czy jestem jednostką autonomiczną?* – świadome powtarzanie pozytywnych zachowań, utrwalających działanie odpowiedzialne, kreujące kształt własnego życia (kontrola wewnętrzna).

Stopniowe uzyskiwanie świadomości siebie jest lub powinno być procesem refleksyjnie realizowanym przez jednostkę. Zależne jest ono jednak od warunków rozwoju, czyli środowiska życia. Metaforycznie człowiek jest drzewem, które nie może zaistnieć, przetrwać i rozwijać się w oderwaniu od świata, w którym żyje²⁹.

Analogia drzewa pozwala połączyć w całość podstawowe wyznaczniki rozwoju człowieka: *glebę*, z której wyrasta drzewo, czyli środowisko życia; *korzenie*, które łączą drzewo z glebą (środowiskiem), podpierają je i karmią, czyli rodzinę i szkołę; *pień* służy jako przewód, którym rozwijające się postawy płyną ku gałęziom (specyficzne oddziaływania), *owoce, kwiaty i liście*, czyli konkretną jednostkę – jej cechy i właściwości.

Człowiek w swym życiu osiąga lub nie pełnię własnych potencjałów rozwojowych, zależnie od jakości innych elementów „drzewa rozwoju”³⁰. Zależnie od swych cech i właściwości w różny też sposób – konstruktywny lub destrukcyjny – oddziałuje na własne

²⁸ K. Ostrowska, *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998.

²⁹ J.J. McWhirter, B.T. McWhirter, A.M. McWhirter, E. Hawley McWhirter, *Zagrożona młodzież*, tłum. H. Grzegówska-Klarkowska, A. Basaj, Warszawa 2001, s. 50–54.

³⁰ J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, tłum. H. Szczepańska, Warszawa 1994, s. 81.

środowisko życia. Układ człowiek–środowisko jest więc zawsze układem dynamicznym i systemowo współzależnym.

Odpowiedzi na pytania: kim i dlaczego jest człowiek, stanowią zadanie dla całego cyklu życia, jednakże w sposób świadomy odpowiedzi po raz pierwszy udziela sobie osoba młoda, która realizuje w okresie adolescencji refleksyjny autoprojekt, ale konsekwencje sposobu określenia siebie widoczne są w całym przebiegu życia, co w okresie starości stanowi podstawę pozytywnego *vs* negatywnego bilansu życiowego i tym samym jakości przeżywania tego etapu życia.

Patrząc na życie ludzkie w całym jego spektrum, jego istotę stanowi pokonywanie kryzysów i realizacja zadań rozwojowych przypisanych określonym etapom życia. Ogólne cechy podstawowych okresów życia są następujące:

1. Dzieciństwo – brak odpowiedzialności za siebie i za innych, całkowita zależność od otoczenia, kontrola zewnętrzna (mechanizm nagród i kar) lub wewnętrzna sterowana z zewnątrz (identyfikacja), brak autonomii i samodzielności, egocentryzm jako wynik niezdolności lub małej zdolności do postrzegania potrzeb innych ludzi, niedojrzała osobowość („Ja jak Inni”).
2. Młodość – przejęcie odpowiedzialności za siebie, brak odpowiedzialności za innych, dążenie do samodzielności i niezależności, bunt przeciw zewnętrznej kontroli i ograniczaniu autonomii, egocentryzm wynikający z idealizmu i koncentracji na własnej osobie, dojrzałość potencjalna („Ja jak Ja”).

Dorosłość – pełna odpowiedzialność, za siebie i za innych, samodzielność i autonomia, świadome ograniczanie niezależności (kompromis), prospołeczność (mniejsza koncentracja na sobie), realizm wynikający z konieczności godzenia potrzeb własnych i potrzeb innych ludzi, dojrzałość realna („JA poszerzone”).

Starość – stopniowe przejmowanie odpowiedzialności przez otoczenie, stopniowa utrata niezależności, autonomii i samodzielności, kontrola zewnętrzna (kierowanie się zewnętrznymi standardami), tendencje konserwatywne i tradycjonalizm, tendencje egocentryczne (koncentracja na sobie i niepożądanych zmianach zachodzących w życiu) („Ja usztywnione”).

Dzieciństwo stanowi fazę niedojrzałości kompleksowej (we wszystkich sferach rozwoju), warunkującej brak odpowiedzialności dziecka za siebie i innych. Młodość jest fazą osiągania dojrzałości potencjalnej, stąd powiązana jest z przejmowaniem części odpowiedzialności (za siebie, ale jeszcze nie za innych). Dorosłość stanowi fazę dojrzałości prawdziwej, zaktualizowanej, realnej, gdzie

występuje konieczność poszerzania i przesunięcia poczucia odpowiedzialności także na obiekty „poza ja” (odpowiedzialność za siebie i innych). Starość stanowi fazę naturalnej i stopniowej utraty pewnych kompetencji, stąd i ograniczania odpowiedzialności, przejmowanej w różnym zakresie przez młodszych, co zależy od własnej aktywności życiowej jednostki, od charakteru postaw otoczenia społecznego wobec starości i dokonanego bilansu życiowego, zależnego od wyborów dokonanych świadomie w młodości. Jednak by starość była czasem nie tylko bilansowania i stagnacji – dokonany w młodości wybór musi być oceniony jako prawidłowy, a jego realizacja w dorosłości musi zostać oceniona jako wystarczająca.

Młodość jako ekspansja – starość jako stagnacja: mit czy rzeczywistość? Analiza porównawcza opozycyjnych okresów życia

*Już? Tak prędko? Co to było? Coś strwonione?
Pierzchno skrycie?*

*Czy się młodość swą przeżyło? Ach, więc to już
było... życie?³¹*

Życie ludzkie porównuje się nierzadko w literaturze pięknej i w myśleniu potocznym do dnia, w którym młodość to przełom między porankiem a pełnią dnia (dorosłością), zaś starość jest jego zmierzchem, stanowiąc pomost pomiędzy życiem a śmiercią, czyli nocą i snem śmierci. Młodość i starość najczęściej zatem w potocznym myśleniu stanowią opozycję, którą wyznacza jakość funkcjonowania w każdej sferze życia. Perspektywę wchodzących w życie i powoli zeń wychodzących w zasadzie różni wszystko – nastawienie wobec świata, doświadczenie, stan zdrowia i sprawności fizycznej, stan umysłu i potencjalnie jakość życia.

Zwykle młodość charakteryzuje się jako wzrost kompetencji w różnych sferach życia, zaś starość opisuje się jako ich ograniczenie. Ma ono jednak różny zakres i tempo, co zależy od sposobu dotychczasowego życia i od wyborów dokonanych świadomie w młodości.

Przedstawiony przez Erika Homburgera Eriksona³² bieg życia ludzkiego i zadania życiowe opisywane przez Roberta Jamesa Havighursta³³, wskazują wyraźnie, że odpowiedź udzielana sobie na początku swej drogi (młodość), a stąd i dokonany pierwotnie wybór wizji własnej osoby (kim jestem i kim chcę być), przekłada się

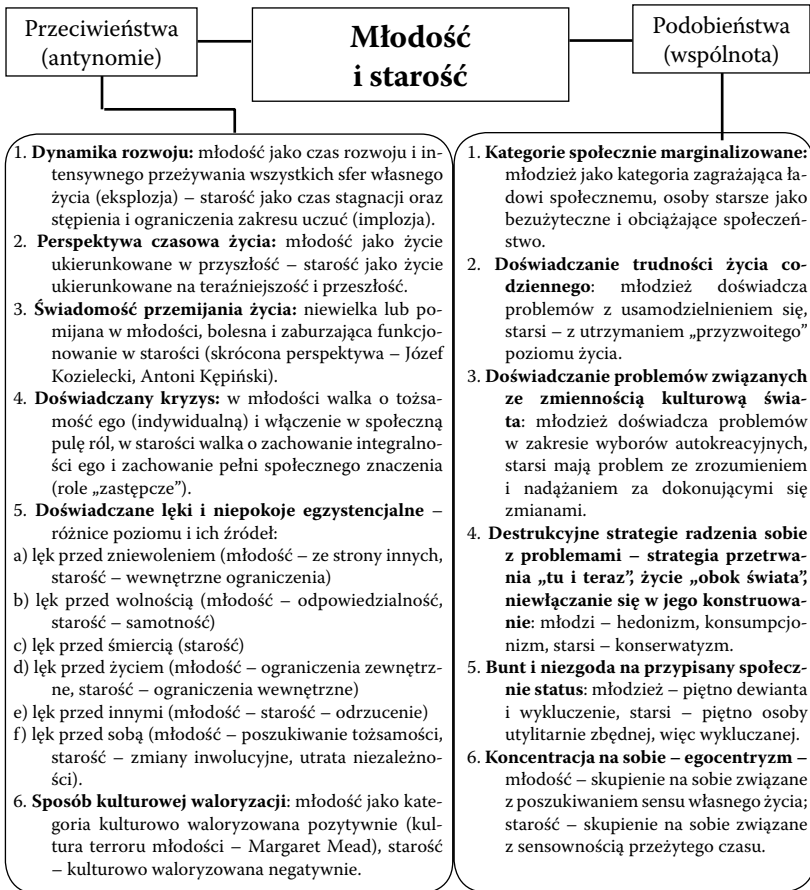
³¹ L. Staff, *Młodość*, [w:] *Wybór poezji*, Warszawa 1963.

³² E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań 2004.

³³ R.J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, New York 1972.

ostatecznie na końcową odpowiedź, jakiej udziela sobie człowiek znajdujący się blisko jej końca, pytanie: czy bilans jego życia można uznać za pozytywny w tym znaczeniu, że jego życie miało sens. Poczucie sensu życia zaś z pewnością wyznacza zadowolenie z tego, kim się było, wyłączając rozpacz wynikającą z utraconego czasu, którego już zawrócić się nie da i nie uda się też w skróconej przyszłości naprawić tego, co uznane zostało za złe i niesatysfakcjonujące.

Antynomie i wspólne cechy tych opozycyjnie traktowanych okresów życia człowieka przedstawia schemat 1.



Schemat 1. Podobieństwa i różnice pomiędzy młodością i starością

Źródło: opracowanie własne.

Próba określenia podstawowych antynomii i wspólnych cech dla tych – powszechnie opozycyjnie traktowanych okresów życia, pozwala wysunąć wnioski o rozwojowo, społecznie i kulturowo wyznaczanych – zarówno zróżnicowaniach, jak i wspólnych ich cechach.

Podstawowe antynomie wiążą się z dynamiką rozwojową (duża w młodości, ograniczona w starości), perspektywą czasową życia (młodość ukierunkowana w przyszłość, starość nastawiona na przeszłość), określaną przez świadomość jego przemijania (niewielką w młodości, trudną i dojmującą w starości), charakterem doświadczanego kryzysu (tożsamościowego w młodości, związanego z bilansem życia w starości), dominującymi źródłami i rodzajami doświadczanego lęku (w młodości dominuje lęk przed zniewoleniem ze strony innych, w starości wynikający z wewnętrznych ograniczeń) i sposobem kulturowej waloryzacji (młodość waloryzowana pozytywnie, starość – negatywnie).

Wspólnych problemów możemy natomiast upatrywać w społecznej marginalizacji obu kategorii wiekowych (młodzież z racji przypisywanych jej zagrożeń dla ładu społecznego, starsi ze względu na ich bezużyteczność i obciążenie społeczeństwa), trudnościach doświadczanych w życiu codziennym (młodzież w aspekcie osiągnięcia samodzielności, starsi w zakresie utrzymania dotychczasowego poziomu życia), problemach wynikających ze zmienności kulturowej świata (młodzież w odniesieniu do dokonywania wyborów autokreacyjnych, starsi w kontekście dostosowania się do zachodzących zmian), destrukcyjnym radzeniu sobie z problemami (młodzież wybiera hedonizm, starsi sztywny konserwatyzm lub fanatyzm), doświadczanym buncie i niezgodą na przypisany niski status, a także w egocentrycznej koncentracji na sobie (młodzież w związku z określaniem siebie, starsi ze względu na skróconą perspektywę życiową i rosnące ograniczenia kreacyjne).

Dwie główne zależności – pomosty łączące starość i młodość znaleźć można także w literaturze pięknej.

1. *Młodość jako wybór – starość jako jego konsekwencja*. Ryszard Przybylski³⁴ napisał znamienne słowa: „Każdy starzec, który odważył się myśleć o tym, co przypadło mu przeżyć, wie, że życie zawsze kończy się katastrofą. I nie jest nią śmierć, lecz niedopoznanie, istota kondycji ludzkiej”. Co wynika stąd dla określenia związków między młodością a starością? Prosta konstatacja, iż niedopoznanie związane z pierwotnym wyborem własnej drogi,

³⁴ R. Przybylski, *Baśń zimowa. Esej o starości*, Warszawa 1998, s. 58.

skutkuje w efekcie końcową katastrofą, którą człowiek uświadamia sobie u celu swej drogi, osiągając świadomość wynikającą z perspektywy biograficznej, ale dokonać zmian we własnym życiu już nie może ze względu na skróconą perspektywę przyszłościową własnego życia.

2. *Jakość dokonanego w młodości wyboru skutkuje jakością życia w starości – transgresyjność jako opcja własnego życia jest orientacją stałą.* Pięknie wyraża to w wierszu Robert Frost: „Zdarzyło mi się niegdyś ujrzeć w lesie rano dwie drogi; pojechałem tą mniej uczęszczaną – reszta wzięła się z tego, że to ją wybrałem”³⁵. Jest to prosta i przejrzysta metafora wyboru dokonywanego w młodości, związanego z oceną dwóch dróg w lesie, prowadzących w różne strony. Drogi te pozornie różnią się niewiele, ale jedna z nich jest „rzadziej używana”, bo zarośnięta trawą, druga stanowi bardziej „wytarty szlak”. Wędrowiec Frosta wybiera jako bardziej atrakcyjną tę pierwszą, mniej uczęszczaną, choć właśnie dlatego trudniejszą – bo własną, indywidualnie kreowaną. Decyzji o wybraniu jednej lub drugiej drogi towarzyszy nieuchronne przekonanie, że wybór jest nieodwracalny: „nie zjawię się w tym samym miejscu po raz drugi”. Wiersz nie sugeruje jednak, że któryś z wyborów może okazać się zły: każda z dróg oferuje ciekawe życie, choć inne³⁶. Jednak można hipotetycznie założyć, że wybór drogi *mniej uczęszczanej* stanowi egzemplifikację indywidualnego i refleksyjnego wyboru w zakresie tworzenia własnego autoprojektu i projektu własnej drogi życia, co stanowi potencjalną (choć nie absolutystyczną) gwarancję odczuwanej satysfakcji z własnych wyborów i w rezultacie pozytywnego bilansu życia, uzyskanego w końcowych etapach drogi życia.

Młodość bowiem jest w człowieku, a przynajmniej człowiek może ją zachować, gdyż mierzy się ją zdolnością do ciągłego aktu kreacji (transgresji). Dokonywanie aktów transgresji jest niemożliwe bez zdolności do identyfikowania się z własną młodością, ale także z młodością przychodzących po nas, czyli z własną przyszłością. Wszak człowiek zawsze żyje w trzech chwilach jednocześnie, choć różne nadaje im znaczenie, na różnych etapach życia.

³⁵ R. Frost, *Droga nie wybrana*, [w:] *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskiej*, tłum. S. Barańczak, Kraków 1998, s. 68–69.

³⁶ L. Aleksandrowicz-Pędich, *op. cit.*, s. 94.

Podsumowanie

*Zostanie kamień z napisem: Tu leży taki a taki. Każdy z nas jest Odysem, co wraca do swej Itaki*³⁷.

Życie ludzkie jest podróżą, w której drogowskazy stawia się w młodości, zaś starość stanowi weryfikację tego, czy dobra droga została wybrana. W młodości zaczyna się eksperymentowanie z różnymi drogami, stąd ważne jest, by refleksyjnie wybrać tę, która jest najlepsza. Człowiek ma prawo do popełniania błędów, „zawracania”, gdy nie jest zadowolony z dokonanego wyboru. I dobrze się dzieje, jeśli zawraca, bo ma szansę znalezienia tego, czego naprawdę szuka i co jest dla niego najlepsze, a wtedy jego podróż przez całe życie może być piękna. Doprowadzi go do spełnienia i pozytywnego bilansu życia w wieku późnym. Życie stanowi przestrzeń i czas rozwoju, ale własna aktywność jednostki, ukierunkowana świadomie na samo-poznanie, samorealizację i samodoskonalenie, jest jego warunkiem podstawowym. Bez tej aktywności życie oznaczać będzie stagnację lub destrukcję.

Człowiek musi pokonać stereotypowe przekonania, generalizujące sposób widzenia różnych kategorii społecznych i rozwojowych: „dziecko – byt niesamodzielny, przedmiot oddziaływania”, „człowiek młody – zbuntowany dewiant, społecznie szkodliwy”, „człowiek dorosły – sztywny, oportunistyczny konformista”, „człowiek stary – bezużyteczny konserwatysta”). Wspierać to musi dążenie do ulepszania edukacji całościowej. Musi ona systemowo obejmować wszystkie kategorie społeczne i rozwojowe, które muszą uzyskać świadomość wyzwań dotyczących całego biegu życia. Może to stanowić przesłankę do eliminowania luki międzypokoleniowej i budowania pomostu między pokoleniami, poprzez i dzięki wzajemnemu zrozumieniu i porozumieniu ludzi ułożonych na różnych etapach drogi życiowej.

Starzenie się i śmierć może zostać symbolicznie pokonana, co poetycko wyraża Kazimierz Dąbrowski³⁸: „Śmierć sama się cofnie i strwoży. I odda wawrzyny zwycięstwa. Tym co wzrastają w sobie. Co przekraczają siebie”. Transgresja jest konieczna³⁹, by móc

³⁷ L. Staff, *Odyś*, [w:] *Wiersze wybrane*, Warszawa 1963.

³⁸ K. Dąbrowski, *Śmierć jest przezwyciężeniem lęku*, [w:] *Dezintegracje*, wydanie powielone, Kraków, s. 34.

³⁹ J. Koziński, *Transgresje jako źródło kultury*, [w:] J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999, s. 241–261.

stworzyć pozytywny obraz starzenia się, który opisuje Zbigniew Herbert⁴⁰ w jednym ze swych wierszy: „Pan Cogito chciałby do końca śpiewać urodę przemijania, dlatego nie łyka Gelee Royale, nie pije eliksirów, nie pakuje z Mefistem, z troską dobrego ogrodnika hoduje zmarszczki na twarzy, pokornie przyjmuje wapno, które odkłada się w żyłach, ciesząc go luki pamięci, był udręczony pamięcią”. Jest spełniony – nie musi się bać i nie musi uciekać.

Bibliografia

- Allport G.W., *Osobowość i religia*, tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkowicz, I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988.
- Barańczak S., *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, tłum. J. Bauman, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, tłum. H. Szczepańska, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1994.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Dąbrowski K., *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1975.
- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Eco U., *Tajemniczy płomień królowej Loany*, tłum. K. Żaboklicki, Nor Sur Blanc, Warszawa 2005.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zys i S-ka, Poznań 2004.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 1995.
- Fromm E., *O sztuce istnienia*, tłum. R. Saciuk, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Wrocław 1997.
- Fromm E., *Szkice z psychologii religii*, tłum. J. Prokopiuk, Książka i Wiedza, Warszawa 1966.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemilscy, Czytelnik, Warszawa 1993.
- Halicka M., Halicki J., *Zostawić ślad na ziemi*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2006.

⁴⁰ Z. Herbert, *Pan Cogito a długowieczność*, [w:] *Wiersze wybrane*, Kraków 2008.

- Hall E.T., *Taniec życia. Inny wymiar czasu*, tłum. R. Nowakowski, Spectrum, Warszawa 1999.
- Havighurst R.J., *Developmental Tasks and Education*, D. McKay, New York 1972.
- Herbert Z., *Wiersze wybrane*, Wydawnictwo a5, Kraków 2008.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, tłum. H. Grzegółowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Jamrozikowa A., *Inspiracje postmodernistyczne w humanistyce*, „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki”, z. 13, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 1993.
- Jałowska A., *Tu i teraz w perspektywie kultury ponowoczesnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1.
- Kozielecki J., *Humanistyka przełomu wieków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Kozielecki J., *Psychologia nadziei*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Krishnamurti J., *Szkoła zrozumienia*, tłum. M. Fostowicz-Zahorski, The-saurus Press, Wrocław 1992.
- Lasch Ch., *Culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*, Norton, New York 1978.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., Hawley McWhirter E., *Zagrożona młodzież*, tłum. H. Grzegółowska-Klarkowska, A. Basaj, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2001.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2000.
- Morawski S., *Niewdzięczne rysowanie mapy... O postmodernie(izmie) i kryzysie kultury*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.
- Ostrowska K., *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1998.
- Przybylski R., *Baśń zimowa. Esej o starości*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1998.
- Ricoeur P., *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992.
- Ricoeur P., *Symbolika zła*, tłum. S. Cichowicz, M. Ochab, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Staff L., *Wybór poezji*, Czytelnik, Warszawa 1963.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Znak, Kraków 1992.
- Sztompka P., *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi czasów transformacji*, PWN, Warszawa–Kraków 1999.

Andrzej Mirski

Kształtowanie kompetencji twórczych

Summary

In the paper author refers to the concept of competence, created by Joanna Aksman and Stanisław Nieciński. They define competence as system of capability to systematic and methodic realization of particular tasks. The object of this paper is creative competence. The task, which is involved in this case is the act of creation. The particularity of this task lies in the specific character of creativity and in the special domain, where creation is realized.

Thus, creative competence bases both on general intellectual and personality abilities, which constitute the general creative potential, and on specific abilities and knowledge (and also same personality traits) which are connected with a particular domain of creativity (in science, art, technology etc.). The paper presents an original model of creative competence, an original model of development of creativity and the various domains of development for creative competences and abilities.

Wprowadzenie

Wedle słownika języka polskiego kompetencja to „praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś”¹. Joanna Aksman i Stanisław Nieciński definiują kompetencje jako zdolność do metodycznej realizacji określonych zadań. Definicja ta odnosi kompetencje do działań już bardziej przemyślanych, metodycznych, które nie ograniczają się zatem tylko do czysto intelektualnych zdolności, ale także do takich cech osobowych oraz odpowiedniej samowiedzy. Taki punkt widzenia kompetencji jest też bliski autorowi.

Artykuł ten poświęcony jest kompetencji twórczej. Na podstawie pierwszej wymienionej, potocznej definicji twórczości, umieszczonej w słowniku, można zdefiniować kompetencję twórczą jako zdolność do wykonywania działań twórczych. Wychodząc z definicji

¹ Słownik języka polskiego, red. W. Doroszewski, PWN, Warszawa 2007, s. 598.

Aksman i Nieciufńskiego², można nieco zawęzić to pojęcie jako zdolność do metodycznej realizacji zadań twórczych, zwykle w pewnej osobliwej (czyli konkretnej, szczegółowej) dziedzinie. Prawdziwa dojrzała twórczość musi być bowiem skonkretyzowana, gdyż tylko wtedy, w warunkach wysokiej konkurencji i specjalizacji, w danej dziedzinie może pojawić się coś nowego i wartościowego. A to jest właśnie istotą twórczości. Ogólna, niesprecyzowana może być co najwyżej sama kreatywność, rozumiana jako intelektualny i osobowościowy potencjał twórczy. Może się ona jednak realizować w postaci twórczości tylko w jakiejś określonej dziedzinie (rzadko w kilku określonych dziedzinach), po nabyciu dodatkowych kompetencji dziedzinowych.

Autor definiuje twórczość jako „transakcję pomiędzy posiadanymi zasobami i potrzebami jednostki (lub grup jednostek) a zasobami, potrzebami i wymaganiami otoczenia, w której zasoby zostają tak przekształcone, że pojawia się nowa jakość, mogąca zaspokoić wspólne potrzeby i wymagania³. Następuje to poprzez transformację informacji, materii i energii prowadzącą do powstania użytecznego, wartościowego, nowego i oryginalnego produktu”. Autor zatem nawiązuje do najbardziej uznawanych definicji twórczości, które uwzględniają kryteria nowości i użyteczności. Ogólnie uznawana jest definicja Steina: „Twórczość jest to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy, w pewnym okresie”⁴. Według Edwarda Nęcki⁵ jest to proces psychiczny, podczas którego podmiot dochodzi do nowego i cennego wyniku. Dojście jednak do takiego wyniku wymaga licznych kompetencji, którym poświęcony jest niniejszy artykuł.

Kompetencja twórcza jako ogólne uzdolnienie twórcze

Autorowi tego tekstu bliskie jest systemowe ujęcie uzdolnień twórczych, które nie są tylko ograniczone do zdolności dziedzinowych (jak np. zdolności muzyczne, literackie, aktorskie czy plastyczne)

² Zob. rozdział I niniejszej monografii.

³ A. Mirski, *Spółeczeństwo wiedzy – społeczeństwo oparte na wiedzy i innowacyjności*, [w:] J. Kochanowski (red.), *Spółeczeństwo, wiedza, demokracja*, Łódź 2008, s. 131–152.

⁴ M.I. Stein, *Creativity and culture*, „Journal of Psychology” 1953, t. 36, s. 311–322.

⁵ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987.

ani tylko do uzdolnień ogólnopoznawczych (inteligencja, wyobraźnia) czy *stricte* twórczych (wysoka płynność, giętkość i oryginalność myślenia). Zdolności te oczywiście są ważne, nawet niezbędne, ale konieczne są także odpowiednie cechy osobowości, emocjonalności, samoregulacji, umiejętności społeczne *etc.*

Kompetencją twórczą możemy nazwać specjalny zestaw różnych zdolności, a także szeroko rozumianej osobowości, motywacji *etc.*, który umożliwia danej jednostce odnieść sukces twórczy w swojej dziedzinie. Pojęcie kompetencji jest w tym wypadku zbliżone do pojęcia uzdolnienia, tak jak je rozumie Chruszczewski⁶. Definiuje on je jako określony układ właściwości fizycznych, zdolności oraz innych cech psychicznych, dzięki którym osiąga on wyraźnie ponadprzeciętne (na tle grupy odniesienia) rezultaty w danej dziedzinie aktywności⁷.

Podobnie rozumiane są uzdolnienia w licznych modelach strukturalno-interakcyjnych. Przedstawiają one uzdolnienie jako pewien złożony system poszczególnych zdolności i cech, odpowiednio ze sobą powiązanych, które w sumie dają jednostce możliwości skutecznej twórczej pracy w określonej dziedzinie. Z tego powodu są one w jakimś sensie jednocześnie strukturalno-interakcyjnymi modelami procesu twórczego. Dla autora szczególnie inspirujące są dwa modele uzdolnień, które można zastosować do działań twórczych. Są to modele Renzulliego oraz Tannenbauma.

Wedle modelu Renzulliego⁸, kluczowym wymiarem uzdolnienia jest wysoka efektywność, a więc zachowanie trafne, oryginalne i produktywne, dające konkretny efekt, osiągnięcie cenione wedle społecznie uznanych kryteriów. Tym zatem, co przesądza o sukcesie, nie jest potencjał, ale jego aktualizacje. Uzdolnienie, a więc przejawianie się tych wysoce efektywnych zachowań, jest skutkiem synchronicznego sprzężenia trzech grup zasobów człowieka, a więc wysokich zdolności, zaangażowania w zadanie oraz twórczości. Zdolności są rozumiane jako połączenie procesów intelektualnych i/ lub zmysłowo ruchowych. Zaangażowanie to połączenie motywacji,

⁶ M.H. Chruszczewski, *Uzdolnienie podmiotowym wyznacznikiem aktywności twórczej*, [w:] K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków 2002.

⁷ M.H. Chruszczewski, *Profile uzdolnień. Intelektualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Warszawa 2009.

⁸ J.S. Renzulli, *The tree ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity*, [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Concepts of giftedness*, Cambridge 2005, s. 246–279.

sumienności i wytrwałości. Zaangażowanie jest uruchamiane poprzez zainteresowanie danej jednostki, zaś podtrzymywane poprzez autonomiczną motywację. W skład twórczości wchodzi wytwarzanie dywergencyjne, otwartość na doświadczenia, tolerancja ryzyka, refleksyjność, empatia, nastawienie estetyczne.

Renzulli następnie rozwinął swój model, wymieniając najważniejsze czynniki osobowościowe, ważne dla uzyskania sukcesu, mianowicie: optymizm i nadzieję własnego rozwoju, osiąganie założonych celów, przyjemność z wykonywania pracy, odwagę, niezależność psychologiczną i intelektualną, moralne przekonanie o słuszności własnego postępowania. Twórczości sprzyja także umiłowanie swojej dziedziny, wyrażające się w zaangażowaniu i pasji, wrażliwość na innych, ciekawość poznawcza, empatia i wgląd, fizyczna i mentalna energia ujawniająca charyzmę, poczucie przeznaczenia i misji, wizja oraz wycucie kierunku, w którym powinno się podążać⁹.

Z kolei Abraham J. Tannenbaum uważał, że uzdolnienie jest koincydencją pięciu determinantów: ogólnych zdolności intelektualnych, do których zalicza się oczywiście inteligencja, zdolności kierunkowych, zdolności niezwiązanych z myśleniem (są to cechy temperamentu, osobowości, motywacja, także zdrowie), środowiska oraz przypadku. Jako czynnik przypadku rozumie Tannenbaum trudne do przewidzenia zdarzenia w życiu, które mogą być bardzo ważne do rozpoznania, ujawnienia oraz akceptacji talentów, przez co będą mogły być one aktualizowane. Model Tannenbauma ma charakter koniunkcyjny, a nie alternatywny (kompensacyjny), to znaczy, aby efektywna twórczość mogła mieć miejsce, powinny zaistnieć sprzyjające czynniki w każdym z wymienionych pięciu obszarów¹⁰.

Wedle Tannenbauma, zdolności człowieka związane są z aktywnością w następujących sferach: moralnej, społecznej, fizycznej oraz emocjonalno-estetycznej. Wszystkie zdolności można podzielić na dwie kategorie: wykonawcze i wytwórcze. Do kategorii wykonawczej należą te zdolności, które łączą się z realizacją jakiegoś zadania, na przykład wykonanie utworu muzycznego, a do kategorii wytwórczej te zdolności, które pozwalają stworzyć nowe dzieło: na przykład skomponować utwór muzyczny lub opracować teorię.

⁹ *Ibidem*, s. 246–279.

¹⁰ A.J. Tannenbaum, *Nature and nurture of giftedness*, [w:] N. Coangelo, G. Davis (red.), *Handbook of gifted education*, Pearson Education, Inc., Boston 2003, s. 45–49.

Dodatkowo jeszcze zdolności te mogą być realizowane w sposób twórczy lub sprawny. Może więc to być twórcze wytwarzanie idei (co jest jakby najwyższą kulminacją twórczości) lub sprawne wytwarzanie idei, twórcze wytwarzanie konkretnych obiektów lub sprawne wytwarzanie konkretnych obiektów, twórcze wykonywanie realizacji artystycznych bądź sprawne wykonywanie realizacji artystycznych, twórcze wykonywanie działalności społecznej bądź sprawne wykonywanie działalności społecznej¹¹.

Tradycyjna edukacja zdecydowanie uczy raczej umiejętności wykonawczych kosztem twórczych. Oczywiście, umiejętności tych nie da się od siebie zupełnie rozdzielić – na pewno zdolności twórcze wymagają jednak pewnego zakresu umiejętności wykonawczych (w drugą stronę niekoniecznie). Trzeba też dodać, że wykonywanie różnych wymienionych form może być zarówno twórcze, jak i sprawne.

Autorski model kompetencji twórczych

W autorskim modelu kompetencji twórczych (potencjału twórczego) autor wydzielił dwa zasadnicze typy kompetencji: ogólne i dziedzinowe; obejmują one zarówno uzdolnienia poznawcze (jak percepcja, inteligencja, myślenie, wgląd, wyobraźnia), osobowościowe (emocje, motywacje, cechy osobowości), społeczne i regulacyjne.

W tym modelu zdolności są poszczególnymi procesami poznawczymi: percepcyjnymi, intelektualnymi i ruchowymi, a także procesami emocjonalnymi, motywacyjnymi i osobowościowymi, które mają wkład w osiągnięcia i realizację celów.

Uzdolnienia to specjalny zestaw różnych zdolności pozwalających danej osobie osiągnąć wysoki poziom funkcjonowania. Na kompetencje składają się z kolei poszczególne wymienione poprzednio uzdolnienia. Wedle koncepcji autora kompetencje mają charakter ogólny (ogólne bardzo dobre funkcjonowanie poznawczo-osobowościowe) oraz charakter dziedzinowy (uzdolnienie w określonej dziedzinie, np. muzyczne czy literackie). Tworzą one razem całkowitą kompetencję twórczą, pozwalającą osiągnąć twórczy sukces w danej dziedzinie.

¹¹ *Ibidem.*

Tabela 1. Uzdolnienia twórcze

Opis	Uzdolnienia poznawcze	Uzdolnienia osobowościowe	Uzdolnienia społeczne	Uzdolnienia regulacyjne
Kompetencje ogólnopoznawcze	Percepcja Inteligencja Myślenie Wyobraźnia Sprawność psychomotoryczna	Osobowość twórcza Motywacja twórcza Postawa twórcza	Kompetencje ogólnospołeczne	Ogólna efektywność i umiejętność zarządzania sobą
Kompetencje dziedzinowe	Percepcja dziedzinowa Inteligencja dziedzinowa Myślenie dziedzinowe Wyobraźnia dziedzinowa Dziedzinowa sprawność wykonawcza	Cechy osobowości i motywacji ważne w danej dziedzinie.	Dziedziczne kompetencje społeczne	Umiejętne zarządzanie swoim procesem i rozwojem twórczym

Źródło: opracowanie własne.

Rozwój kompetencji twórczych

O ile inne obszary rozwoju człowieka (na przykład rozwój intelektualny, społeczny czy moralny) zostały bardzo dobrze opracowane w literaturze, o tyle rozwój twórczości i kompetencji twórczych jest obszarem stosunkowo słabo poznany, który wymaga jeszcze wielu studiów teoretycznych i empirycznych. Nie ulega wątpliwości, że rozwój ten opiera się na wzroście w innych, bardziej podstawowych dziedzinach, w szczególności na rozwoju intelektualnym, gdyż centralną funkcją w procesie twórczości są jednak procesy poznawcze. Liczne teorie, jak np. teoria rozwoju moralnego Kohlberga¹² czy rozwoju społecznego Selmana¹³ są odniesione i nadbudowane na teorii rozwoju poznawczego Piageta¹⁴.

¹² L. Kohlberg, *Esseys on moral development*, San Francisco 1984.

¹³ R. Selman, *The relation of role-taking to the development of moral judgement in children*, „Child Development” 1971, t. 42; *idem*, *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*, New York 1980.

¹⁴ A. Mirski, *Koncepcje stadiów w rozwoju człowieka po adolescencji. Analiza związków między rozwojem społeczno-moralnym a inteligencją operacyjną*, Rozprawa doktorska, 1992; A. Mirski, A. Niemczyński, *Stadia inteligencji operacyjnej i stadia społeczno-moralne w rozwoju człowieka dorosłego*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1995, t. 3, nr 4, s. 43–63.

Jednakże należy pamiętać o tym, że twórczość zawsze pozostaje pewną transakcją pomiędzy otoczeniem kulturowym a jednostką, transakcją nakładającą na jednostkę szczególnie duże wymagania. Kreatywne jest już małe dziecko, ale prawdziwa twórczość, w której jednostka wytwarza dla społeczeństwa i kultury coś, co jest naprawdę nowe i użyteczne, powstaje znacznie później i wymaga znacznego wcześniejszego rozwojowego przygotowania. W znakomitej i szeroko uznawanej teorii rozwoju stworzonej przez Erika Eriksona¹⁵ generatywność jako pewna cecha rozwojowa pojawia się dość późno, dopiero w siódmym stadium (w okresie średniego wieku dorosłego), i jest tylko jedną z możliwości (korzystnym rozwiązaniem kryzysu). Ponadto nie każda forma generatywności w sensie eriksonowskim jest twórczością w rozumieniu podanych powyżej definicji.

Twórczość człowieka obejmuje w zasadzie wszystkie dziedziny rozwoju: przede wszystkim rozwój intelektualny, ale także rozwój percepcji, funkcji psychomotorycznych, emocji, motywacji, osobowości, samoświadomości, kompetencji społecznych, a każda z tych dziedzin ma własne prawidłowości rozwojowe. Wreszcie twórczość człowieka przejawia się w wielu różnych dziedzinach, a więc jako twórczość naukowa (w bardzo wielu różnych dyscyplinach wymagających kompletnie innego przygotowania intelektualnego), jako twórczość artystyczna (znowu w różnych całkowicie od siebie różnych obszarach jak muzyka, literatura, film, teatr, plastyka), techniczna, dziennikarska, polityczna, administracyjno-prawna, sportowa i wiele jeszcze innych. Każda z tych dziedzin wymaga innego typu wzrostu, i co więcej, w innych obszarach, a więc np. do twórczości naukowej konieczny jest bardzo wysoki poziom rozwoju intelektualnego, podczas gdy twórczość plastyczna będzie wymagać większego zaawansowania w obszarze sensomotorycznym, bez aż tak silnych wymagań w obszarze poznawczym.

W zasadzie powinno się raczej tworzyć modele i teorie rozwoju twórczości stricte dziedzinowej, np. rozwój twórczości muzycznej czy twórczości matematycznej. Stworzenie ogólnej teorii twórczości obejmującej wszystkie dziedziny aktywności twórczej, oraz wszystkie procesy psychiczne, które na twórczość się składają, jest trudne. Nie znaczy to jednak, że takie teorie i modele jeszcze w ogóle nie powstały lub że nie należy ich w dalszym ciągu rozwijać. Punktem wyjścia do tworzenia takich koncepcji jest przede wszystkim wyróżnianie różnych poziomów twórczości. Rozwój twórczości polegałby

¹⁵ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa 1963.

zatem zasadniczo na stopniowym przechodzeniu z poziomu niższego na poziom wyższy.

Interesującą koncepcję kolejnych poziomów twórczości zaprezentował Irving A. Taylor. Wymienił on pięć podstawowych poziomów twórczości: twórczość spontaniczno-ekspresyjną, twórczość techniczną, twórczość inwencyjną, twórczość innowacyjną oraz twórczość wybijającą się. Na pierwszym poziomie istotne jest samo tylko twórcze spontaniczne działanie, sam produkt (w sensie wartości i nowości dla otoczenia) nie ma znaczenia. Tego typu twórczość jest charakterystyczna przede wszystkim dla dzieci, ale oczywiście może (a nawet powinna) wydarzać się także wśród osób dorosłych, zwłaszcza w czasie ich zabawowej (ludycznej) aktywności. Powstaje pytanie, czy zgodnie z definicją można tu używać w ogóle nazwy „twórczość”. Autor referatu uważa, że można, proponując także używanie w tym przypadku nazwy „twórczości prywatnej”. W tego typu aktywności powstaje coś nowego i użytecznego dla rozwoju samej jednostki, co w konsekwencji jest także zyskiem dla otoczenia (przecież każda korzystna zmiana jednostki jest czymś nowym i użytecznym, chociaż może w „mniejszej” skali, dla całej grupy społecznej, do której należy). Dalsza, poważniejsza twórczość może się odbywać tylko na podstawie początkowych postępów w twórczości prywatnej. Twórczość techniczna oznacza nabycie zawodowej biegłości (a więc wykonywanie wytworów zgodnie z zasadami sztuki). Będzie to twórczość wykonawcza artystów, inżynierów, lekarzy *etc.* Nie trzeba dodawać, że zawsze jest to także twórczość (coś nowego i użytecznego) choćby poprzez własną autorską interpretację czy działanie w nowych warunkach. Twórczość inwencyjna oznacza już użycie posiadanej wiedzy i umiejętności w bardziej nowatorski sposób, znajdowanie nowych możliwości w ramach form wcześniejszych. Twórczość innowacyjna polega na poważniejszych zmianach, dostosowujących istniejącą wiedzę do potrzeb otoczenia. Natomiast twórczość wybijająca się jest najwyższym poziomem twórczości, która oznacza poważną jakościową zmianę w uprawianiu danej dziedziny (nowe teorie naukowe, nowe szkoły czy prądy artystyczne).

Ogólne modele rozwoju twórczego

Modele oparte są na zasadzie, że rozwój twórczości przebiega na kilku zasadniczych poziomach twórczości, od najniższego do najwyższego. Chciałbym przedstawić dwa takie autorskie modele. Pierwszy z nich nazywam modelem funkcjonalnym i dotyczy on

przede wszystkim zasięgu i funkcji twórczości. Drugi model nazywam modelem strukturalnym i dotyczy on bardziej „głębokości” twórczości w sensie stopnia dojrzałości jej struktur. Rozwój twórczość przebiega przez poziomy jednego i drugiego modelu, często one po prostu pokrywają się ze sobą, czasem (ze względu na bardzo skomplikowane społeczne i kulturowe aspekty twórczości) mogą się ze sobą nie pokrywać. Modele te mają charakter wzrostowy i hierarchiczny (a nie rozłączny), to znaczy, że funkcje i struktury osiągnięte na niższych poziomach pozostają, ale są w znaczącym stopniu rozszerzone.

Ze względu na funkcje społeczne i na zasięg autor proponuje podzielić twórczość na trzy zasadnicze poziomy: twórczość prywatną, twórczość społeczną i twórczość kulturową. Każdą z nich można podzielić na dwa stadia, niższe i wyższe. Stadium wyższe w obu pierwszych poziomach ma charakter przygotowawczy do wyższego poziomu, na ostatnim poziomie zaś jest to stadium doskonałości twórczej.

Na poziomie twórczości prywatnej jednostka tworzy dla siebie. W pierwszym stadium jest to twórczość osobista, na użytek własnego rozwoju. Jest to opisana przez Tylora twórczość spontaniczno-ekspresyjna, twórcza własna interpretacja dochodzących bodźców, tworzenie „autorskiej” interpretacji świata, twórcze nabywanie wiedzy. W tym stadium nowe i użyteczne jest to, co służy ogólnemu rozwojowi i funkcjonowaniu jednostki. W drugim stadium twórczości aspiracyjnej autor przygotowuje się już do zaistnienia publicznego: społecznego i/lub kulturowego. Są to przysłowiowe wiersze pisane do szuflady, własne improwizacje na instrumencie, rysunki czy obrazy. Zwykle nie mają one jeszcze tej wartości, której oczekuje od niej otoczenie (nie są wystarczająco nowe i użyteczne), albo też są już takie, ale autor o tym nie wie lub jest zbyt nieśmiały, aby je publicznie zademonstrować. Poziom twórczości społecznej obejmuje taką twórczość, która jest już demonstrowana otoczeniu społecznemu, ale nie przedostaje się jeszcze do obiegu kulturowego. W pierwszym stadium jest to twórczość afiliatywna, kierowana do grona najbliższych lub przyjaciół (rodzinne muzykowanie, występy i gazetki szkolne, gra na gitarze na wycieczkach *etc.*) bez ambicji, aby tę twórczość upublicznić. W stadium wyższym, które jest stadium wdrożeniowym do poziomu kulturowego, jednostka tworzy już z nadzieją na upublicznienie jej twórczości.

Poziom kulturowy zaczyna się od upublicznienia dzieła. Jest to wydanie pracy drukiem, publiczny koncert lub wystawa, oddanie budynku do eksploatacji (w przypadku architekta) *etc.* W pierwszym

stadium publicznym ukazują się, czasami nawet dosyć często wydrukowane prace czy dzieła, częste mogą być też koncerty lub wystawy, ale utwory te nie zdobywają jeszcze powszechnego uznania i mogą zostać z czasem zapomniane. Oczywiście jest to też pewne odcisnięcie się w dziedzinie kultury, jacyś specjaliści po latach mogą dotrzeć do tych utworów, ale nie mają one jeszcze większego kulturowego znaczenia.

Stadium drugie, najwyższe, jest to stadium kanoniczne. Dzieła przechodzą już do trwałego i uznanego kanonu kultury. Dla poziomu kulturowego charakterystyczne są procesy selekcyjne, czasem bardzo ostre. Do poważnego zaistnienia na poziomie kulturowym w nauce czy literaturze (czyli wydania pracy w liczącym się wydawnictwie) potrzebne są pozytywne recenzje, podobnie jest w innych dziedzinach sztuki. Jeszcze ostrzejsza selekcja zachodzi przed wejściem do sfery kanonu kulturowego – tutaj oprócz krytyków ogromną rolę odgrywają także konsumenci, działają procesy mody, marketingu i rozgłosu.

W modelu strukturalnym brana jest raczej pod uwagę głębokość i jakość procesu i dzieła twórczego niż jego społeczny zasięg. Autor proponuje tutaj wyróżnić trzy poziomy, nawiązując do modelu rozwoju moralnego utworzonego przez Kolhberga. Będą to zatem poziom przedkonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny twórczości. Każdy z nich będzie znowu podzielony na dwa stadia, przy czym w stadium niższym przeważają procesy twórczej asymilacji (pobieranie wzorów), a w stadium wyższym procesy twórczej akomodacji (przekształcanie struktur dla potrzeb własnej ekspresji). Na poziomie przedkonwencjonalnym utwór znajduje się poniżej oczekiwań społeczeństwa i kultury (czyli poniżej konwencji społeczno-kulturowej) czy to w zakresie nowości czy użyteczności (lub jednocześnie jednego i drugiego). W stadium umiejętności początkowych dziecko (rzadziej osoba dorosła) po prostu uczy się podstaw danej dyscypliny, czasem spontanicznie lub przypadkowo wytwarza nową jakość o bardzo małej wartości dla otoczenia (choć dla dziecka może być to istotny postęp). W stadium twórczości naiwnej podstawowe (ale wciąż jeszcze początkowe) techniki są już opanowane i dana osoba próbuje już zastosować te umiejętności dla stworzenia czegoś własnego i oryginalnego. Tu należy zarówno bardzo ciekawa twórczość dzieci, które już umieją „trochę” rysować, malować czy tworzyć narracje, jak i twórczość ludowa oraz prymitywna (*brute art*).

Na poziomie konwencjonalnym twórczość mieści się w istniejącej konwencji społecznej. W niższym stadium przygotowawczym

jednostka opanowuje wyższy poziom wiedzy i umiejętności z danej dyscypliny. Opanowanie go wymaga już odpowiedniego zaawansowania w rozwoju poznawczym, zwykle przynajmniej osiągnięcia piagetowskiego stadium operacji formalnych. Jest to pełne wprowadzenie w daną dyscyplinę nauki zasad kompozycji dzieł, refleksji literackiej, humanistycznej *etc.* W stadium przygotowawczym powstają prace (np. eseje studenckie czy rysunki na uczelniach artystycznych) zwykle o niezbyt dużej wartości w aspekcie kulturowej nowości czy użyteczności. Mogą nawet razić pewną stereotypowością (procesy przyswajania zdecydowanie górują nad procesami tworzenia), przez co mogą nawet wydawać się „mniej twórcze” od twórczości naiwnej – w istocie jednak następuje w tym okresie decydujący postęp w dziedzinie opanowania dojrzałego warsztatu. W drugim stadium – konwencjonalnej ekspresji i realizacji – powstają już dzieła rzeczywiście twórcze oparte na dojrzałych umiejętnościach, niestanowiące jednak znaczącego przełomu w danej dziedzinie. Ale mimo wszystko mówimy tutaj o pracach twórczych, a nie odtwórczych, wprowadzając one konwencjonalnie uznawaną nowość i użyteczność (plagiaty czy prace warsztatowo złe są na tym etapie surowo osądzane i odrzucane, czasem nawet ścigane prawnie). W istocie, mimo wielkiej mody na nowość i oryginalność, większość dzieł twórczych w różnych dziedzinach mieści się w tym poziomie, choć oczywiście niektóre są mniej lub bardziej nowe lub mniej lub bardziej wartościowe.

Twórczość postkonwencjonalna wychodzi poza istniejące konwencje. Stanowi zatem z jednej strony bardzo ważny postęp w rozwoju kultury jako całości, z drugiej zaś strony często może być niezrozumiana. Czasem może nastąpić nawet pomylenie i pomieszanie twórczości postkonwencjonalnej z przedkonwencjonalną, jak to się stało na sławnym francuskim „salonie odrzuconych”, gdzie obok prac niedocenionych impresjonistów wisiały prace rzeczywiście warsztatowo słabe. Pierwsze stadium tej twórczości to stadium kulturowej transgresji, często łączące się z krytyką istniejących dotąd form, buntem, burzeniem, szalonymi pomysłami. Drugie najwyższe stadium twórczości to stadium kulturowej rekonstrukcji – budowanie spójnej, dobrze potwierdzonej teorii, budowanie dojrzałych założeń artystycznych w sztuce, muzyce czy literaturze, budowa dojrzałego systemu filozoficznego *etc.* Uczony, artysta czy filozof zostawia gotową, nową strukturę, która zostaje włączona do nowej, przekształconej konwencji kulturowej. Tak między innymi działo się z teorią Kopernika, Newtona, Darwina, Einsteina, systemem Kanta, którzy zostawili po sobie już nowe konwencje, a nawet nowe

paradygmaty¹⁶. Stworzenie nowego paradygmatu jest niezwykle trudne. Możliwe jest jednak dokonanie ważnego przełomu w dziedzinie już istniejącego paradygmatu.

W istocie określenie tego, co przełomowe, jest w nauce i sztuce bardzo skomplikowane i jednak trochę uznaniowe. Czy do prac przełomowych należy zaliczyć tylko stworzenie nowego paradygmatu lub otrzymanie Nagrody Nobla, czy też małym przełomem jest tzw. *impact factor*, czyli umieszczenie artykułu w którymś z czasopiśmie z listy filadelfijskiej? Mamy tutaj typowy problem z dziedziny nauki o twórczości: ustalamy jej ogólne kryteria – a więc nowość i użyteczność, ale kryteria tej nowości i użyteczności zostawiamy ostatecznie przedstawicielom poszczególnych dziedzin. Być może to dopiero sędziowie kompetentni z danej dziedziny mogliby ustalić, czy dane dzieło naukowe lub artystyczne miało charakter przełomowy czy nie. Może to się też wyklarować dopiero po jakimś czasie.

W tabeli 2 zestawiono dwa modele poziomów twórczości: funkcjonalny i strukturalny. Dużo prac twórczych może się mieścić w sekcji konwencjonalnej, kulturowej, będącej bazą kultury. To zaś, które prace zaliczymy do konwencjonalnych czy postkonwencjonalnych, zależy znowu od kryterium „przełomowości” aktu i dzieła twórczego.

Tabela 2. Poziomy twórczości

Rodzaje twórczości	Poziom twórczości prywatnej	Poziom twórczości społecznej	Poziom twórczości kulturowej
Poziom twórczy przedkonwencjonalny	Twórczość dziecka lub początkującego dorosłego.	Wystawy szkolne, konkursy	Uznana twórczość ludowa lub prymitywna
Poziom twórczy konwencjonalny	Społeczne niedocenienie, granie czy malowanie tylko dla siebie, „pisanie do szuflady”	Konwencjonalna twórczość dla grupy społecznej, „zabawianie”, twórczość subkulturowa. W nauce studenckie eseje, referaty, działalność kół naukowych <i>etc.</i>	Twórczość publikowana i publicznie prezentowana, warsztatowo już dojrzała i oryginalna, ale nie przełomowa

¹⁶ T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromecka, Warszawa 2001.

Poziom twórczy postkonwencjonalny	Odrzucone wybitne dzieła ze względu na ich nowość, twórczość odkrywana po latach (np. poezja Cypriana Norwida)	Wybitna twórczość popularna społecznie, ale niepublikowana. Jest to często twórczość „represjonowana”	Istotny i rzeczywisty postęp w dziedzinie kultury (nauki, sztuki, literatury, techniki <i>etc.</i>)
-----------------------------------	--	---	--

Źródło: opracowanie własne.

Niejednokrotnie zdarza się, że jednostka tworzy w różnych dziedzinach. Jest to tym bardziej możliwe, że kreatywność podlega łatwo transferowi, z drugiej strony jest to ograniczone ilością pracy i wysiłku, aby dojść do kunsztu w danej dziedzinie. Różne rodzaje twórczości mogą więc znajdować się na różnych poziomach, a więc np. zdolny naukowiec może funkcjonować w dziedzinie nauki na poziomach kulturowym i postkonwencjonalnym, a w dziedzinie muzyki grać dla znajomych (poziom społeczny, konwencjonalny).

Kształtowanie kompetencji w różnych obszarach rozwoju twórczego

Działania twórcze poprzedza zawsze percepcja i zawsze są one realizowane pod jej kontrolą. Percepcja twórcy w określonej dziedzinie musi się jednak różnić od zwykłej percepcji, powinna zostać odpowiednio ukształtowana. Arnheim¹⁷ zauważył, że artysta dostrzega znaczenie ukryte w spostrzeganych obiektach. Percepcja allocentryczna¹⁸ to zdolność widzenia przedmiotu z jego perspektywy, a nie z subiektywnej perspektywy obserwatora. Oznacza ona unikanie naturalnej tendencji ludzkiego umysłu do narzucania rzeczywistości własnych subiektywnych kategorii, w szczególności wyróżniających się sztywnością lub schematyzmem. We wszystkich dziedzinach edukacji twórczej przywiązuje się dużą wagę do kształtowania tego typu percepcji. Percepcja fizjonomiczna¹⁹ polega na przypisywaniu spostrzeganym obiektom znaczeń metaforycznych i subiektywnych interpretacji.

Jednym z przejawów wprowadzania tego wyższego porządku jest większa zdolność do domykania obrazu zgodnie z prawami Gestalt.

¹⁷ R. Arnheim, *Visual thinking*, Berkeley 1969.

¹⁸ E.G. Schachtel, *Metamorphosis*, New York 1959.

¹⁹ A. Dailey, C. Martindale, J. Borkum, *Creativity, synesthesia and physiognomic perception*, „Creativity Research Journal” 1997, t. 10, s. 1–18.

Potwierdziły to badania Steina i Meera²⁰. Prezentowali oni osobom badanym tachistoskopowo plansze z testu Rorschacha, czyli plamy barwne, nic same w sobie nieznaczące, używane normalnie jako test projekcyjny. Osoby badane miały odpowiedzieć, z czym kojarzy im się dana plansza. Przyjęty przez autorów wskaźnik organizacji spostrzegania uwzględniał spójność (całościowe spojrzenie na bodziec), wzięcie pod uwagę wszystkich istotnych elementów oraz całościową, „integrującą” interpretację. Tak zdefiniowany wskaźnik organizacji spostrzegania korelował bardzo wysoko ($r = +0,88$) z kreatywnością osób badanych (ocenianą na podstawie kryteriów zewnętrznych, głównie ocen kolegów).

Osoby twórcze wykazują także preferencje do bodźców bardziej złożonych. Barron i Welsh²¹ demonstrowali osobom badanym (w skład których wchodziłi artyści oraz przeciętni ludzie jako grupa kontrolna) zestaw kilkuset abstrakcyjnych rysunków, a badani mieli zdecydować, które obrazki im się podobają. Okazało się, że artyści znacznie częściej od grupy kontrolnej preferowali rysunki złożone i niesymetryczne. Badanie to okazało się na tyle przekonujące, że Barron i Welsh skonstruowali narzędzia do określania kreatywności na podstawie preferencji percepcyjnych (Barron-Welsh Arte Scale). Podsumowując, osoby twórcze dysponują większą zdolnością organizacji materiału percepcyjnego, przez co zarówno mogą dostrzec w nim istotne obiektywne cechy, niedostrzegane przez innych, a zarazem zdolność wprowadzania w nim pewnego wyższego porządku – dostrzeganie w nim uporządkowanego systemu.

Według autora są trzy szczególne cechy percepcji twórczej, które można w znacznym stopniu kształtować: „spostzegawczość twórcza”, „twórcza konstrukcyjność percepcyjna”, inspiracyjność percepcyjna, zdolność do empatii oraz intuicja. Na spostzegawczość twórczą składają się dwa komplementarne wedle siebie procesy: percepcja allocentryczna oraz percepcja fizjonomiczna. Umiejętności te można kształtować w procesie edukacji wiodącej do twórczości w danym obszarze. Jest to nauka prawidłowej, pogłębionej i rozszerzającej wiedzę obserwacji (naukowej, technologicznej, artystycznej *etc.*). Umiejętność połączenia wyjątkowego obiektywizmu i jednocześnie wyjątkowego subiektywizmu umożliwia kształtowanie się twórczej konstruktywności, czyli rozwiniętej organizacji

²⁰ M.I. Stein, B. Meer, *Perceptual organization in the study of creativity*, „Journal of Psychology” 1954, t. 37, s. 39–43.

²¹ F. Barron, G.S. Welsh, *Artistic perception as a possible factor in personality style: Its measurement by a figure preference test*, „Journal of Psychology” 1952, t. 33, s. 199–203.

aktu percepcji i wprowadzania w trakcie tego porządku wyższego rzędu. Artysta, patrząc na krajobraz, już widzi swoje dzieło, uczony, obserwując ludzi, już stawia wstępne hipotezy *etc.* Łączy się to z inspirowalnością percepcyjną, czyli zdolnością do łatwego inspirowania procesu twórczego poprzez akty percepcji. Inną bardzo ważną cechą percepcji twórczej jest zdolność do empatii. Jest to zdolność wczuwania się w sytuację (empatia poznawcza) i emocje (empatia emocjonalna) innych ludzi. Empatia jest jednak także ważnym elementem kulturotwórczym, odgrywa bowiem istotną rolę w tworzeniu oraz recepcji dzieł sztuki. Empatia jest „ukrytym” procesem poznawczym, bezpośrednim, niezwerbalizowanym ujęciem rzeczywistości²². Empatia jest możliwa do kształtowania. Za jej rozwój odpowiada przede wszystkim odpowiednie doświadczenie społeczne, ale możliwe jest również stymulowanie rozwoju empatii poprzez odpowiednie treningi.

Innym ważnym czynnikiem decydującym o twórczym charakterze percepcji jest intuicja. Słowo intuicja pochodzi od łacińskich słów *intueri*, czyli przyglądać się, obserwować, oraz *intuitio*, czyli podszept, przecucie. Intuicja ma dwa znaczenia – percepcyjne, czyli bezpośrednie doznanie rzeczywistości, oraz myślowe: przewidywanie, poznawczy wgląd. Intuicja jako percepcja jest uważnym wczuciem się w stan rzeczy, w stan otaczającego świata, dostrzeżenie w nim subtelnych wskazówek, często niedostrzegalnych dla innych, zachodzących procesów, ukrytych związków i relacji. Mocne i słabe strony intuicji opisuje David G. Myers w książce *Intuicja. Jej siła i słabość*²³. Nie ulega wątpliwości, że intuicję można rozwijać i kształtować. Co więcej, zwykle intuicja w danym obszarze wzrasta wraz z doskonaleniem dziedzinowej kompetencji oraz gromadzenia profesjonalnego doświadczenia. Po prostu specjalista w danej dziedzinie (np. lekarz, fizyk inżynier, artysta) staje się czuły na bodźce i bardzo subtelne sygnały, niedostępne dla innych, stąd pojawia się u niego przecucie (czyli intuicja) odpowiedniej diagnozy czy rozwiązania.

Myślenie kreatywne można ćwiczyć, stymulować i rozwijać. Składają się na nie płynność myślenia, giętkość myślenia, wrażliwość na problemy, oryginalność myślenia. Płynność jest to łatwość wytwarzania pomysłów. W zakresie płynności wyróżnia się płynność słowną, skojarzeniową, ekspresyjną, ideacyjną i figuralną.

²² A. Mirski, *Empatia jako proces komunikacyjny*, [w:] W. Pilecka, J. Kossewska (red.), *Dziecko – społeczeństwo – edukacja. Dylematy psychologiczne*, Kraków 1996, s. 211–224.

²³ D.G. Myers, *Intuicja, jej siła i słabość*, Wrocław 2004.

Giętkość to gotowość do zmiany kierunku myślenia, a jej operacyjnym wskaźnikiem jest różnorodność pomysłów, czyli liczba kategorii, do których można je zaliczyć. Guilford²⁴ wyróżnia giętkość spontaniczną, która polega na niewymuszonej zmianie kierunku myślenia i giętkość adaptacyjną, która jest związana z modyfikacją procesów myślenia pod wpływem konieczności dostosowania się do warunków zadania lub okoliczności. Oryginalność – zdolność produkowania takich odpowiedzi, które są niecodzienne, rzadkie (mniej niż u 5% lub nawet 1%), opierają się na odległych skojarzeniach lub zaskakującej pomysłowości.

Nęcka²⁵ za zasadniczą cechę myślenia twórczego uznaje aktywne podejście do problemu, często skutkujące jego daleko posuniętą modyfikacją. Wymaga to przede wszystkim krytycyzmu myślenia, z przekonaniem, że każda prawda powinna być udowodniona, że nie można przyjmować żadnych sądów jedynie „na wiarę” bez uzasadnienia logicznego lub empirycznego. Natomiast bardzo niekorzystny dla twórczości jest dogmatyzm. Można go zdefiniować jako skłonność do bezkrytycznego przyjmowania danych twierdzeń jako prawdy, bez weryfikacji i podawania w wątpliwość, do przedwczesnego udzielania odpowiedzi uważanej za jedynie słuszną, do posiadania radykalnych i „bezdiskusyjnych” sądów. Badania Ushes i Shaver²⁶ wskazują na negatywną korelację wyników w Skali Dogmatyzmu Rokeacha z wynikami testów myślenia dywergencyjnego (które są dobrą miarą kreatywności). Dla myślenia twórczego charakterystyczne jest zjawisko wglądu, czyli nagłej zmiany percepcji problemu. Metcalfe²⁷ zauważył, że subiektywne doświadczenie „ciepła”, a więc przeczucie nadchodzącego rozwiązania problemu następuje kilkanaście sekund przed jego pojawieniem się. Koncepcja klasyczna odwołuje się do iluminacji Wallasa²⁸ (1926). Rozwiązywanie problemu przez pewien czas odbywa się w nieświadomości, aby nagle dotrzeć na „powierzchnię świadomego doświadczenia” w impulsie zrozumienia. Koncepcja rewizjonistyczna głosi, że rozwiązywanie złożonych problemów jest długotrwałym procesem, który

²⁴ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

²⁵ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

²⁶ M.J. Ushes, J.P. Shaver, *Dogmatism and divergent thinking abilities*, „Journal of Psychology” 1970, t. 75, s. 3–11.

²⁷ J. Metcalfe, *Feelings of knowing in memory and problem solving*, „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition” 1986, t. 12, s. 288–294.

²⁸ G. Wallas, *The art of thought*, New York 1926.

jest rozłożony na wiele kolejnych prób i błędów²⁹. Dopiero kolejna próba przynosi prawidłowe rozwiązanie. Jest ono psychologicznie nagłe tylko z pozoru, gdyż odbiega swoim charakterem od poprzednich prób nieudanych, towarzyszy temu nagłe uczucie zadowolenia, którego oczywiście poprzednio nie było. Jest to więc raczej złudzenie nagłości niż prawdziwa nieciągłość procesu twórczego.

Oprócz sprawnego myślenia dywergencyjnego (na które składają się płynność, giętkość i oryginalność) konieczne są jeszcze jego następujące cechy: esencjalizm twórczy, transformowanie twórcze, antycypacja twórcza, twórcze podejmowanie decyzji i umiejętne kierowanie procesem twórczym. Esencjalizm twórczy to zdolność do szukania głębszych poziomów wyjaśniania zjawisk. Odpowiada on spostrzegawczości twórczej w dziedzinie percepcji (i współdziała z nią w procesie kreacji) i zawiera z jednej strony myślenie allocentryczne (szukanie pełnego obiektywizmu, całkowita decenteracja, odrzucanie wszelkich nabytych schematów), a z drugiej – myślenie fizjonomiczne, czyli zdolność do niezależnej, subiektywnej interpretacji. Transformowanie twórcze to zdolność do zmiany struktury problemu, a ściślej zmiana jego poznawczej reprezentacji. Wymaga to ponownej analizy sytuacji problemowej i dostrzeżenia związków, do tej pory nie zauważonych przez innych. Jest to własność twórczej restrukturalizacji i reasocjacji. Antycypacja twórcza to umiejętność trafnego przewidywania. Oparta jest przede wszystkim na umiejętności dokonywania predykcji opartych na ścisłych kalkulacjach, ale też na pewnego rodzaju intuicji, nabywanej wraz z doświadczeniem. Przewidywanie to może dotyczyć zarówno trendów rozwoju poszczególnych obszarów nauki czy sztuki, a nawet ogólnych trendów cywilizacyjnych, jak również możliwych efektów dokonywanych eksperymentów czy przeprowadzanych badań.

Twórcze podejmowanie decyzji jest sercem pracy kreatywnej i koncepcyjnej. Twórca, obojętnie w jakiej dziedzinie, naukowej czy artystycznej, bez przerwy musi wybierać właściwe rozwiązanie z ogromnej ilości dostępnych opcji. Istnieje niemal nieograniczona liczba możliwości potencjalnych nowych konfiguracji nut, płam barwnych czy słów. Kompozytor musi jednak wybrać jeden określony motyw czy układ nut kontynuujący dzieło, plastyk odpowiednią strukturę, pisarz dalszy ciąg dziejów bohaterów książki, a nawet naukowiec może swoje koncepcje wyłożyć na wiele sposobów. Kompozytor, korzystając tylko z jednej oktawy, mógłby uzyskać

²⁹ R.W. Weisberg, *Problem solving and creativity*, [w:] R.J. Sternberg (red.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge, UK 1988, s. 148–176.

3 628 800 możliwych melodii, przy takim samym schemacie rytmicznym. A jednak trzeba wybrać jedno rozwiązanie, najlepsze, i to w miarę szybko. Do tego potrzebny jest z jednej strony dostęp do grupy najlepszych opcji, w tym uzyskanych w procesie generowania pomysłów, dokonanie ich błyskawicznego skaningu i wybór najlepszego rozwiązania. Wymaga to wiedzy, doświadczenia, płynności, giętkości, oryginalności, wyczucia stylu, antycypacji, umiejętności generowania i ewaluacji pomysłów oraz podejmowania decyzji. Rolę generowania i ewaluacji pomysłów docenił już Kozielecki w swoim cybernetycznym modelu rozwiązywania problemów³⁰.

Większość twórców, także uczonych, przypisuje ogromną rolę wyobraźni w swojej pracy. Einstein wspominał, że w pracy twórczej posługiwał się głównie żywymi wyobrażeniami, gdyż miał większe trudności w używaniu słów czy abstrakcyjnych symboli³¹. Wyobraźnia kreatywna bazuje przede wszystkim na płynności wytwarzania obrazów i pomysłów. Rodzaj używanej wyobraźni zależy od dziedziny twórczości. Tak więc fizycy, chemicy, biolodzy, inżynierowie, ale także plastycy częściej używają wyobraźni przestrzennej, podczas gdy przedstawiciele nauk humanistycznych (filozofowie, historycy) oraz literaci preferują bardziej wyobraźnię opisową, którą charakteryzuje duża szczegółowość obrazów. Osoby o bardziej żywej i intensywnej wyobraźni częściej zwracają uwagę na nieoczywiste informacje lub aspekty problemu, co oczywiście zwiększa możliwość twórczego opracowania³². Ważne badania nad wyobraźnią twórczą przeprowadził Ronald Finke³³. Udowodnił on, że twórcza wyobraźnia umożliwia przeprowadzenie pełnej eksploracji potencjału tkwiącego w obiektach. Manipulowanie przedmiotami w sprawnej wyobraźni nie sprawia żadnych przeszkód, podczas gdy fizyczną manipulację utrudniają często prawa natury lub brak odpowiednich narzędzi. Twórczy efekt jest zatem skutkiem aktywnej manipulacji wyobrażeniami, a następnie oceny, do czego może się przydać nowa, wytworzona kombinacja. Finke przedstawiał uczestnikom eksperymentu trzy losowo wybrane figury, a następnie prosił ich o wyobrażenie sobie i narysowanie obiektu, składającego się z tych przedmiotów. Wytwory te następnie były oceniane przez sędziów

³⁰ J. Kozielecki, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1966.

³¹ J. Hadamard, *Psychologia odkryć matematycznych*, Warszawa 1964.

³² M. Tuan Pham, T. Meyvis, R. Zhou, *Beyond the obvious: Chronic vividness of imagery and the use of information in decision making*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 2001, t. 2, s. 226–253.

³³ R.A. Finke, *Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization*, Erlbaum, NJ 1990.

kompetentnych. Prawie wszyscy uczestnicy tworzyli za każdym razem jakiś rozpoznawalny wzorec wizualny, z czego przynajmniej jedna trzecia została uznana za twórczy. Co istotne, osoby te nie zostały w żaden sposób wyselekcjonowane, a pracowały przy dużej presji czasowej. Potwierdza to, że wszyscy posiadamy potencjalne zdolności twórcze. W twórczości publicznej zwykle istnieją już określone wymagania ze strony społeczeństwa co do mających powstać wytworów i istnieje duża konkurencja pomiędzy twórcami, tak że jakość tych wytworów musi być, dzięki wiedzy i sztuce, a także dzięki innym uzdolnieniom twórczym odpowiednio wysoka. Najważniejszą rolę odgrywa jednak wyobraźnia twórcza, kiedy to tworzone w umyśle obrazy, dźwięki, narracje mogą stać się punktem wyjścia do konstruowania prawdziwego dzieła. Wyobraźnia potencjalnie twórcza jest wtedy, gdy przyjmuje postać używaną w konstrukcji dzieła. Dla osób, które w przyszłości chciałyby zostać literatami, wyobraźnia ta będzie już przyjmować postać złożonych narracji: dla kompozytorów będzie to wyobrażanie sobie melodii, dla plastyków dzieła.

Wyobraźnia może być podstawą twórczości, gdy przyjmie postać ukierunkowaną, wspartą wiedzą i sztuką. Dlatego strategią kształtowania wyobraźni twórczej jest jej przekierowanie z chaotycznych fantazji w stronę zastosowania w rozwiązywaniu problemów i generowaniu pomysłów.

Wyobraźnia może mieć wiele postaci, może być to wyobraźnia kompensacyjna, eskapistyczna, potencjalnie twórcza lub w pełni twórcza. Wyobraźnia kompensacyjna łączy się z dostarczaniem satysfakcji poprzez marzenia zastępujące realne czynności. Choć czasem tego typu fantazje mogą odsuwać od realnego zaspokajania potrzeb, to z drugiej strony pozwalają zredukować stres, a często są drogą do rozwinięcia wyobraźni twórczej. Wyobraźnia eskapistyczna służy ucieczce od rzeczywistości w świat fantazji, marzeń i miłych iluzji. Gdy wyobraźnia nie poszerza kontaktu z rzeczywistością, lecz zastępuje rzeczywistość, może nawet odegrać rolę destruktywną, czasem może prowadzić nawet w kierunku zaburzeń psychicznych. Ale nawet marzenia eskapistyczne, gdy uzyskają pewne bogactwo, mogą prowadzić w kierunku twórczości. Wyobraźnia kreatywna staje się wyobraźnią w pełni twórczą, kiedy towarzyszy jej już pewna umiejętność, w jaki sposób za jej pomocą stworzyć wartościowe dzieło. Tak więc narracja już będzie kontynuowana w wyobraźni wedle zasad dramaturgii, a treści będą wystarczająco głębokie i znaczące, aby zainteresować widza lub czytelnika. Podobnie wyobraźnia kompozytorska czy malarska wzbogacona będzie

o profesjonalną wiedzę z dziedziny kompozycji dzieła muzycznego czy plastycznego. Wyobraźnia twórcza jest zatem zaangażowaniem kreatywnych wyobrażeń do rozwiązywania określonego problemu czy stworzenia nowego dzieła. Na tym polega zjawisko „profesjonalizacji twórczej” wyobraźni. Dlatego w procesie kształtowania kompetencji twórczej istotne jest stopniowe zamienianie wyobraźni kompensacyjnej i eskapistycznej przez wyobraźnię twórczą i dążenie do jej profesjonalizacji. W rozwiniętej bogatej, profesjonalnej wyobraźni, w pełni zachodzi współdziałanie reprezentacji wizualnej i semantycznej³⁴. Pierwsza składa się z imagenów, a druga z logonów Paivio³⁵. W wyobraźni twórczej niezbędna jest ta podwójna reprezentacja, kiedy nie tylko widzi się inspirujące obrazy, ale jednocześnie ma się poczucie ich znaczenia, sensu i logiki, kiedy potrafi się je nazwać i intelektualnie opracować.

Praca nad twórczym rozwojem wyobraźni powinna mieć zatem zarówno charakter ogólny – stopniowa zmiana wyobrażeń kompensacyjnych i eskapistycznych w twórcze oraz dziedzinowy – praca nad rozwojem specyficznej wyobraźni potrzebnej w danej dziedzinie twórczości.

Osobowość to te charakterystyki osoby, które wyjaśniają wspólny wzorzec uczuć, myślenia i zachowania³⁶. Jest to zatem z jednej strony nadrzędny system regulacji, a z drugiej zespół cech wyróżniających człowieka od innych ludzi³⁷. Gdyby przedstawić najwybitniejszych twórców, otrzymalibyśmy portrety ogromnej liczby różnych typów osobowości. A jednak znajdziemy pewne cechy wspólne, zwłaszcza cechy filokreatywne, takie jak: otwartość intelektualna, niezależność, wytrwałość oraz silne ego.

Dzięki dyspozycji otwartości podmiot może docierać do różnych źródeł informacji i wykorzystywać je w procesie twórczym. Otwartość u osób twórczych łączy się z silną potrzebą nowości, co potwierdzają badania Houstona i Mednicka³⁸. Badania potwierdzają duże zapotrzebowanie u twórców na nową stymulację i niezwykle doznania³⁹. Z otwartością związana jest tolerancja wobec treści

³⁴ A. Mirski, *Psychologiczne aspekty inspiracji twórczej*, [w:] S. Hryń (red.), *Inspiracje twórcze a dzieło stworzone*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010.

³⁵ A. Paivio, *Images in mind: The evolution in the theory*, New York 1991; A. Taylor, J.W. Getzels, *Perspectives in creativity*, Chicago 1975.

³⁶ L.A. Pervin, O.P. John, *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków 2002.

³⁷ E. Nęcka, *Psychologia*, op. cit.

³⁸ J.P. Houston, S.A. Mednick, *Creativity and the need for novelty*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1963, t. 66, s. 137–141.

³⁹ I. Pufal-Struzik, *Demand for stimulation in young people with different levels of creativity*, „High Ability Studies” 1996, t. 7, s. 145–150.

dwuznacznych (*tolerance for ambiguity*), która uznawana jest za jedną z najważniejszych cech twórczej osobowości⁴⁰. Badania Pluckera i Renzulli⁴¹ potwierdziły pozytywną korelację pomiędzy twórczością a tolerancją na bodźce dwuznaczne i słabo zdefiniowane. Z cechą otwartości wiąże się też absorpcyjność, a więc łatwość angażowania uwagi przez przypadkowe bodźce zewnętrzne lub wewnętrzne procesy psychiczne, zwłaszcza fantazje i nieukierunkowane myśli⁴².

Dzięki dyspozycji niezależności może zebrane wcześniej informacje wykorzystać w sposób autonomiczny, nonkonformistyczny w stosunku do otoczenia, dzięki czemu mogą one osiągnąć nową syntezę czy oryginalną konfigurację, tworząc (zgodnie z definicją twórczości) obiekt rzeczywiście nowy i wartościowy. Badania również potwierdzają ważną rolę niezależności w osobowości twórczej. Badania Barrona⁴³ i MacKinnona⁴⁴ wskazują, że twórcy często mają niekonwencjonalne poglądy, które otwarcie prezentują. Nickerson⁴⁵ (1999) potwierdza, że ludzie twórczy wykazują raczej tendencję do odrzucania lub kwestionowania autorytetów niż do nadmiernej wobec nich uległości.

Wytrwałość natomiast pozwala przezwyciężyć liczne przeszkody, które nieuchronnie pojawiają się przed osobą, która proponuje coś nowego. Ponadto wysokie obecne standardy twórczości publicznej wymagają od twórcy pracy solidnej i długotrwałej, z natury wymagającej właśnie wytrwałości.

Nęcka⁴⁶ uważa, że choć te trzy cechy osobowości są potrzebne i ważne na wszystkich etapach twórczości, to jednak każda z nich jest bardziej istotna w określonej fazie pracy twórczej. Tak więc otwartość jest szczególnie potrzebna na początku aktywności twórczej, na etapie gromadzenia wyjściowego materiału. Niezależność jest potrzebna w kolejnej fazie, mianowicie tworzenia pomysłów, chroni bowiem przed naciskami otoczenia, konwencji, przed

⁴⁰ R.J. Sternberg, T.I. Lubart, *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*, New York 1995.

⁴¹ J. Plucker, J.S. Renzulli, *Psychometric approach to the study of human creativity*, [w:] R.J. Sternberg (red.), *Handbook of creativity*, Cambridge 1999.

⁴² A. Tellegen, G. Atkinson, *Openness to absorbing and self-altering experiences („absorption”), a trait related to hypnotic susceptibility*, „Journal of Abnormal Psychology” 1974, t. 83, s. 268–277.

⁴³ F. Barron, *Creativity and personal freedom*, Princeton 1968.

⁴⁴ D.W. MacKinnon, *The nature and nurture of creative talent*, „American Psychologist” 1962, t. 17, s. 484–495.

⁴⁵ R.S. Nickerson, *Enhancing creativity*, [w:] R.J. Sternberg (red.), *Handbook of creativity*, op. cit.

⁴⁶ E. Nęcka, *Psychologia*, op. cit.

zniechęcającym działaniem krytyki, dzięki czemu możliwe jest generowanie nowych idei. Wytrwałość jest natomiast najważniejszą cechą pozwalającą ukończyć dzieło, mimo znużenia, znudzenia drobiazgowym sprawdzaniem i wykańczaniem, mimo ewentualnych oporów i początkowej nieufności otoczenia.

Obecnie bardzo mocno podkreśla się istotną cechę osobowości ludzi twórczych, jaką jest siła ego (Barron i Harrington⁴⁷, Feist⁴⁸ oraz Strzałecki⁴⁹). Osoba o silnym ego nie inwestuje energii w obronę, ale rozwija się i realizuje autonomiczne cele, skierowane na zewnątrz, co jest konieczne dla produktywności i twórczości. Siła ego jest przez innych psychologów, niekoniecznie związanych ze współczesną psychologią, rozumiana jako stabilność emocjonalna i zdolność do przewyższania porażek. Sternberg i Lubart⁵⁰ używają pojęcia perseweracji rozumianej jako szczególna wytrwałość i upór w dążeniu do celu, podejmowania tego samego problemu lub przekonywania ludzi do własnych pomysłów czy idei. Kries przedstawił specyficzną właściwość ego, którą jest zdolność czasowego zawieszenia funkcji racjonalności i samokontroli. W tym czasie może nastąpić regresja do poznawczego funkcjonowania na poziomie procesu pierwotnego. Kries⁵¹ nazwał ją regresją w służbie ego. W przeciwieństwie do regresji obronnej jest ona dowolna i odwracalna. Wyzwała procesy twórcze, pod warunkiem możliwości powrotu na poziom dojrzałego, realistycznego kontaktu z rzeczywistością. Twórcze korzystanie z procesu pierwotnego jest możliwe tylko pod kontrolą syntezującą funkcji ego.

Wedle autorskiej koncepcji kształtowania twórczej osobowości, najważniejsze jest umacnianie i zarazem ukierunkowywanie filokreatywnych cech osobowości. Autor zgadza się z twierdzeniem Nęcki⁵² (2001), że otwartość, niezależność oraz wytrwałość są istotnymi cechami sprzyjającymi twórczości. Ale każda z tych cech musi mieć charakterystykę specyficzną dla twórczości. Niewłaściwa otwartość, niezależność i wytrwałość prędzej doprowadzą do poważnej frustracji niż do dzieła twórczego.

⁴⁷ F. Barron, D.M. Harrington, *Creativity, intelligence, and personality*, „Annual Review of Psychology” 1981, t. 32, s. 439–476.

⁴⁸ G.J. Feist, *The influence of personality on artistic and scientific creativity*, [w:] *Handbook of creativity*, op. cit.

⁴⁹ A. Strzałecki, *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Wrocław 1989.

⁵⁰ R.J. Sternberg, T.I. Lubart, *An investment theory of creativity and its development*, „Human Development” 1991, t. 34, s. 1–31.

⁵¹ E. Kries, *Psychoanalytic explorations in art*, New York 1952.

⁵² E. Nęcka, *Psychologia*, op. cit.

Otwartość twórcza nie jest dowolną otwartością, jest to **otwartość organizująca**. Z jednej strony zatem twórca powinien mieć umysł otwarty na wszystkie zdarzenia zachodzące na zewnątrz oraz inspiracje płynące z wewnątrz, nie powinien lękać się niepewności, chaosu, przypadkowości. Z drugiej strony nie może tylko na tym poprzestać, bo twórczość nie polega na zamianie chaosu w inny chaos. Prawdziwa twórczość zawsze ma jakąś wartość dodaną o charakterze organizacyjnym, zmniejsza ilość entropii, zwiększa negentropię. Z drugiej strony krytyczny twórca, organizując informacje w nowe struktury, powinien wiedzieć i akceptować, że w nich również zawarta jest pewna doza niepewności, że struktury te będą poddawane krytyce i dalszej zmianie.

Dla twórczości szczególnie ważna jest **niezależność konstruktywna**, to znaczy nie dla samego sprzeciwu, ale żeby coś ważnego zrobić lub stworzyć oraz żeby znaleźć stosowne poparcie społeczne, aby to przeprowadzić. Niezależność konstruktywna nie musi powodować kosztów emocjonalnych i społecznych, gdyż oparta jest na kompetencjach społecznych. Twórcy zawsze walczyli o postęp w swojej gałęzi wiedzy lub sztuki, kwestionując autorytety, ale też szukając odpowiedniego wsparcia, aby móc zrealizować swoje plany.

W zakresie kwestii wytrwałości, istotne jest, aby to była **wytrwałość krytyczna**. Niejednokrotnie w procesie twórczym dochodzi do zabrnienia w ślepą uliczkę. Okazywanie wtedy wytrwałości może doprowadzić tylko do straty czasu i energii. Wytrwałość krytyczna polega na upartym i cierpliwym kontynuowaniu aktywności twórczej, mimo przeszkód, krytyki i znużenia, tak długo jednak, póki aktywność tę uważa się za sensowną i celową.

W zakresie siły ego w pewnych sytuacjach konieczny jest bardzo wysoki stopień kontroli impulsów, bezwzględna dyscyplina myślenia i zachowania, czyli innymi słowy, bardzo silna kontrola ego, w innych natomiast sytuacjach jest czas na zachowanie swobodne, spontaniczne, impulsywne. Dotyczy to zarówno pewnych sytuacji życiowych, na przykład radosnej zabawy, jak również pewnych faz twórczości, zwłaszcza fazy inspiracji i pierwszych, gorących pomysłów. Dlatego twórca powinien mieć **ego silne, ale elastyczne**, otwarte dla spontanicznych pomysłów i działań, ale stanowcze w realizacji. Zbliżone do tego ideału pojęcie sprężystości ego wprowadzili Jeanne i Jack Block. Polega ona na dynamicznej zdolności jednostki do modyfikacji poziomu kontroli ego⁵³. Stopień kontro-

⁵³ J. Block, *Personality as an affect-processing system*, 2001.

li ego i sprężystość ego są cechami osobowości, które mają continuum z pewnymi skrajnymi granicami. Stopień kontroli może być nadmierny (*overcontrol*) i niedostateczny (*undercontrol*) ze wszelkimi stanami pośrednimi. Podobnie sprężystość ego może być bardzo wysoka (co jest cechą pozytywną) lub bardzo niską (mówimy wtedy o kruchości ego). Kruchość ego oznacza albo nadmiar systematyzacji, a więc nadmiar kontroli ponad tę, która zapewnia efektywność działania, albo nadmiar improwizacji, czyli kontrolę mniejszą, niż ta, która byłaby efektywna. Sprężystość ego jest nie tylko potrzebna w sytuacji kontroli, ale przydaje się bardzo w radzeniu sobie ze stresem i w zapewnieniu efektywności i jakości codziennego życia. Ego twórcy nie powinno też być represyjne ani inwestować energii w obronę. Powinno być zorientowane bardziej ekspansywnie niż obronnie.

Motywacja to proces ukierunkowujący zachowanie jednostki na osiągnięcie określonych, istotnych dla niej stanów rzeczy, które – gdy jest ich świadoma – nazywamy celami. Motywacja z jednej strony wzbudza energię, a z drugiej działa selektywnie, zwiększa uwagę i wrażliwość wobec bodźców istotnych, zmniejsza w odniesieniu do nieistotnych, ułatwia organizowanie działań i konsekwentne kontynuowanie ukształtowanej czynności, dopóki warunki, które ją zapoczątkowały, nie ulegną zmianie. Badania Bloom⁵⁴ i Popka⁵⁵ wskazują na to, że twórcy odznaczają się silną motywacją. Zasadniczą rolę we wpływie na twórczość odgrywa także to, czy motywacja ma charakter zewnętrzny, czy wewnętrzny. Motywacja zewnętrzna występuje wówczas, gdy jednostka uprawia twórczość dla jakiejś nagrody, motywacja wewnętrzna zaś, gdy twórczość sama w sobie jest nagrodą. Motywacja wewnętrzna w twórczości ma charakter zasadniczy i najważniejszy. Deci⁵⁶ (1975) uważa, że motywacja wewnętrzna jest po prostu motywacją samoistną (*intristic motivation*), a więc czerpaniem satysfakcji z nagród zawartych w samej czynności. Motywację wewnętrzną można podzielić na motywację zorientowaną na przyjemność samego działania (motywacja samoistna) oraz motywację zorientowaną na cel, któremu to działanie służy. Może występować kilka różnych jej rodzajów, w zależności od rodzajów celu. Przede wszystkim jest to motywacja perfekcyjna, a więc uzyskania doskonałości i biegłości w swojej dziedzinie. Odpowiada ona wprowadzonemu już przez Arystotelesa pojęciu

⁵⁴ B. Bloom, *Developing talent in young people*, New York 1985.

⁵⁵ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.

⁵⁶ E.L. Deci, *Intrinsic motivation*, New York 1975.

eudajmonizmu perfekcjonistycznego, w więc szczęściu, jakie daje osiągnięcie biegłości w danej dziedzinie. Ten typ motywacji w twórczości publicznej jest niesłychanie ważny, gdyż kreatywność i ciekawe idee czy pomysły muszą zostać wyrażone w doprowadzonym do perfekcji określonym języku ekspresji (literackim, naukowym, muzycznym, plastycznym *etc.*). Wreszcie dla prawdziwego twórcy bardzo ważna jest motywacja allocentryczna. Jest to głębokie poczucie sensu i konieczności wykonywanej pracy (motywacja). Podmiot może tworzyć w poczuciu, że jest ona ważna dla społeczeństwa i państwa, dla rozwoju kultury, ważna ze względu na konieczność rozwiązania istotnego problemu czy przekazania innym istotnych treści. Taka motywacja, choć skierowana na zewnątrz, pozostaje nadal motywacją wewnętrzną – to twórca jest wewnętrznie przekonany, że tak trzeba, że to jest dobre i właściwe, nikt go do tego nie musi namawiać. Motywacja może być pozytywna (dążenie do czegoś) lub negatywna (unikanie czegoś). Ludzie, u których dominuje motywacja pozytywna, są bardziej kreatywni niż ci, u których dominuje motywacja negatywna. Sama motywacja negatywna bardzo łatwo może doprowadzić do porzucenia dzieła lub odwrócenia jego ukończenia.

W modelu autorskim różnica między istniejącą sytuacją (potencjał V1) a sytuacją pożądaną (potencjał V2) nazywa się napięciem motywacyjnym ($V2 - V1$). Natężenie motywacji definiuję jako: $I = U / (Z - P) + C$, gdzie I = natężenie, U – napięcie, Z – zasoby, P – przeszkody (wymagania), C – koszty. Natężenie motywacji jest zatem wprost proporcjonalne do napięcia motywacyjnego, a odwrotnie proporcjonalne do rezystancji motywacyjnej $R = (Z - P) + C$. Wchodzi w nie składnik C – suma ponoszonych zdrowotnych, materialnych, psychologicznych, społecznych i kulturowych kosztów osiągnięcia czegoś i dążenia do tego. Drugim składnikiem jest różnica pomiędzy posiadanymi zasobami a wymaganiami stawianymi realizacji. Motywacja jest największa, gdy poziom zasobów jest zbliżony do poziomów wymagań, a możliwość sukcesu i porażki będzie podobna. Ocenę prawdopodobieństwa osiągnięcia pożądanego wyniku czynności modyfikują poprzednie doświadczenia z określonymi czynnościami i wynikami. Dlatego też osiągnięte sukcesy zwiększają dalszą motywację. Natężenie motywacji wpływa na intensywność procesu motywacyjnego, czyli na poziom mobilizacji organizmu. W przypadku twórczej motywacji napięcie motywacyjne jest napięciem twórczym, czyli pomiędzy określonym stanem, do którego się zmierza, a stanem istniejącym. Często napięcie to wynika z samej struktury problemu. Może być ono odzwierciedleniem

autentycznego napięcia, pomiędzy pragnieniami otoczenia a jego stanem. Jeśli tak jest, zachodzi korzystna konfluencja twórcza – autor trafnie odgaduje rzeczywiste potrzeby ludzi i zmierza w kierunku ich zaspokojenia. Rezystancją twórczą są czynniki stawiające opór w procesie tworzenia. Aby ją zmniejszyć, należy z jednej strony minimalizować koszty (zwłaszcza emocjonalne, często jednak też materialne i życiowe twórczości), a z drugiej strony dążyć do tego, aby posiadane zasoby twórcze zrównywały się (dopasowywały) do wymagań zadania. Gdy stają się one zbyt duże lub zbyt małe w stosunku do wymagań, rezystancja wyraźnie wzrasta. Oczywiście najlepszą strategią jest tutaj stopniowe zwiększanie swoich zasobów, a jednocześnie stopniowe zwiększanie zakresu oraz trudności podejmowanych zadań. Motywacja będzie twórczą wówczas, kiedy jednostka ma świadomy nadrzędny cel – tworzyć. Ten typ motywacji można nazwać motywacją filokreatywną. Najważniejsze jej składowe to motywacja hubrystyczna (odnoszenie sukcesów, potwierdzanie własnej wartości, awans społeczny i materialny), motywacja eudajmoniczna (przyjemność, jaką sprawia działanie twórcze, w tym także element ludyczny) oraz motywacja reprodukcyjna, czyli pragnienie zostawienia czegoś po sobie. Dla prawdziwego twórcy dzieło też jest czymś na kształt „dziecka duchowego”, czegoś, co pragnie po sobie zostawić, śladem po jego istnieniu.

Pojęcie postawy twórczej wprowadził już Kornilowicz w 1926 roku⁵⁷, a doprecyzowała Radlińska, opisując ją jako postawę czynną, ponieważ każda twórczość musi przełamywać opory i przeszkody, jak również łączy się z odpowiedzialnością i dojrzałością⁵⁸. Wojnar⁵⁹ widzi postawę twórczą jako „postawę otwartą ku światu, rzeczom i ludziom i mobilną – ruchem myśli, uczuć i wyobraźni, z chęcią i potrzebą działania przeobrażającego”. Wedle Dobrołowicza⁶⁰, niezbędnymi składowymi postawy twórczej są wyobraźnia i myślenie twórcze, zdolność wytwarzania pomysłów, plastyczność i oryginalność oraz pozytywne ustosunkowanie się do twórczości. Postawa natomiast określa stosunek do rzeczywistości. Popek⁶¹ uważa postawę twórczą jako ukształtowaną (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawczą i charakterologiczną, wykazującą tendencję, nastawienie lub gotowość do

⁵⁷ M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009.

⁵⁸ H. Radlińska, *Oświata dorosłych*, Warszawa 1947.

⁵⁹ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1976.

⁶⁰ W. Dobrołowicz, *Psychodaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.

⁶¹ S. Popek, *op. cit.*

przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się w potrzebie poznawania, przeżywania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego ja”. Na postawę twórczą składa się sfera poznawcza, w której dominują „zachowania heurystyczne” oraz sfera charakterologiczna, w której dominuje nonkonformizm. Postawa twórcza to nie tylko pozytywny stosunek do twórczości, ale też odpowiednie podejście do świata i siebie.

Karwowski⁶² podkreśla, że należy odróżnić postawę twórczą, jako aktywne i otwarte ustosunkowanie się do rzeczywistości, od zdolności twórczych jako konkretnego, poznawczego „oprządkowania” pozwalającego rozwiązywać dostrzeżone problemy. Rozróżnienie to znajduje potwierdzenie w badaniach empirycznych. Roman Taft i Margaret Gilchrist⁶³ dowiedli w tych badaniach, że uczniowie, którzy jednocześnie wykazują postawę twórczą i poznawcze zdolności twórcze, są niekonwencjonalni, skorzy do podejmowania ryzyka i doceniający piękno. Karwowski i Bernacka⁶⁴ wykazali także, że cechuje ich wyższy ekstrawertyzm, wyższe nasilenie potrzeb poznawczych i poleganie na intuicji. Z kolei uczniowie o wysokiej postawie twórczej, bez jeszcze w pełni ukształtowanych zdolności twórczych, mają wysoką potrzebę samorealizacji (co w konsekwencji może w przyszłości przyczynić się do pełnego rozwoju zdolności twórczych), natomiast uczniowie posiadający zdolności twórcze, ale niewykazujący postawy twórczej przejawiają zaburzenia zachowania i kontroli nad sobą oraz objawy neurotyczne. Okazuje się więc, że postawa twórcza jest tutaj najważniejsza, co jest cenną wskazówką dla nauczycieli⁶⁵.

Bardzo istotne jest odróżnienie ogólnej postawy twórczej od postawy odtwórczej. W postawie twórczej twórczość jest istotną wartością sama w sobie, poza tym wszystkie zdobywane informacje na temat świata są rozpatrywane pod kątem sprawdzania, dociekania lub polepszania, a zatem pod kątem potencjalnej twórczości.

⁶² M. Karwowski, *op. cit.*

⁶³ R. Taft, M.B. Gilchrist, *Creative attitudes and creative productivity: A comparison of two aspects of creativity among students*, „Journal of Educational Psychology” 1970, t. 61, s. 136–143.

⁶⁴ M. Karwowski, R.E. Bernacka, *Twórcze i nietwórcze oblicza nonkonformizmu*, [w:] E.R. Bernacka (red.) *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie*, Toruń 2008.

⁶⁵ A. Mirski, *Uzdolnienia twórcze a procesy poznawcze i osobowościowe*, referat wygłoszony na X Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Państwo – Gospodarka – Społeczeństwo”, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2011.

Postawa odtwórcza łączy się z przyjmowaniem świata oraz informacji o nim takimi, jakie są, bez potrzeby ich sprawdzania i modyfikacji. Dla postawy odtwórczej charakterystyczny jest konsumpcjonizm. Samo zjawisko konsumpcjonizmu jest znane i uważane za jeden z negatywnych aspektów współczesnego stylu życia, ale autor chciałby tutaj wyróżnić szczególny rodzaj konsumpcjonizmu, który, przeciwnie, często jest wręcz propagowany, czyli konsumpcjonizm intelektualny. Charakteryzuje on ludzi, którzy bardzo dużo czytają, słuchają, często uczęszczają na koncerty, spektakle, wystawy, ale sami z siebie dają bardzo mało. Często są to ludzie wykształceni i inteligentni, ale nietwórczy. Wedle autora, polska szkoła oraz polskie media w dużym stopniu propagują nietwórczy konsumpcjonizm intelektualny. Prawdziwy twórca musi skrupulatnie wyważyć proporcje między tym, co konsumuje, a tym, co tworzy, inaczej zabraknie mu czasu i energii na samo tworzenie. Oczywiście, do tworzenia potrzebny jest stały napływ informacji. Prawdziwy twórca jednak w trakcie śledzenia literatury czy percepcji innych dzieł twórczych powinien zastanawiać się, jak może te informacje wykorzystać do własnej twórczości. Innymi słowy, dopływające do niego informacje powinny być inspiracją. Dlatego autor wprowadził pojęcie sprawności twórczej⁶⁶. Sprawnością twórczą jest miara rozszerzenia informacji w stosunku do informacji pobranej.

Ilość informacji inwencyjnej (wartościowe rozszerzenie)

$$S = \frac{\text{Ilość informacji inwencyjnej (wartościowe rozszerzenie)}}{\text{Ilość informacji pobranej (informacje inspirujące)}}$$

Można zatem skrótowo powiedzieć, że sprawność twórczą określa stosunek inwencji do inspiracji – czyli jak wiele inwencyjnych informacji (pomysłów) zostało osiągniętych w wyniku działania informacji inspirujących.

Dzieła jako efekt twórczości stanowią jej trwały ślad w kulturze i mogą działać inspirująco na innych ludzi, także na innych twórców. Dzięki temu kultura może się stale rozwijać i wzbogacać. Im bardziej w kulturze danego kraju nasilone są procesy kreatywności, tym bardziej kultura tego kraju się rozwija. Konsumpcjonizm intelektualny grozi stagnacją lub staniem się „kolonią kulturalną” dla innych krajów.

W podejściu do świata i do samego siebie można wyróżnić dwa istotne składniki: głęboki stosunek emocjonalny do świata i samego

⁶⁶ A. Mirski, *Psychologiczne aspekty inspiracji twórczej*, op. cit.

siebie, który może być pozytywny i negatywny oraz nastawienie na zmiany, przekształcanie i tworzenie, który również może być pozytywny lub negatywny. Można to zilustrować na poniższej tabelce.

Tabela 3. Tworzenie – aspekt pozytywny i negatywny

KONSERWATYZM	Stosunek do świata i siebie (+) PROMETEIZM Stosunek do zmian (+)
ABNEGACJA	DESTRUKTYWNOŚĆ

Źródło: opracowanie własne.

Konserwatyzm to pozytywny stosunek do rzeczywistości i niechęć do jej zmian. Tego typu ludzie są na ogół dobrze przystosowani, ale mało twórczy, gdyż w swoich działaniach starają się zachować stan rzeczy raczej taki, jaki jest, niż go zmieniać. Destruktywność cechuje negatywny stosunek do rzeczywistości i choć łączy się też z pragnieniem zmiany, to dąży raczej do burzenia niż do budowania. Negatywny stosunek do rzeczywistości powoduje, że zmiany te rzadko wychodzą na dobre. Prezentują go często ludzie źle przystosowani, a ich twórczość często przybiera formy źle wpływające na innych i siebie. Wprawdzie Schumpeter⁶⁷, opisując procesy innowacyjne, użył sformułowania „twórcza destrukcja”, lecz miał tu raczej na myśli chwilowe negatywne zmiany (jak na przykład wzrost bezrobocia w tradycyjnych przemysłach), spowodowany powstaniem nowego produktu. Po pewnym jednak czasie następuje korekcja, aż zwykle całkowity poziom zatrudnienia wzrasta. Natomiast postawa destruktywna może się łączyć z niebezpiecznymi formami transformacji rzeczywistości. Kozielecki wprowadził podział transgresji na pozytywne i negatywne, destruktywność może prowadzić do transgresji negatywnych. Abnegacja łączy ze złym przystosowaniem i niską twórczością, gdyż takie osoby zwykle nie wierzą, że można coś na lepsze zmienić. Najbardziej sprzyja wartościowej i korzystnej dla innych twórczości **postawa prometejska** – afirmacja świata i siebie, połączona z ciągłą potrzebą doskonalenia i korzystnych zmian. Ważną składową ogólnej postawy twórczej jest postawa innowacyjna i racjonalizatorska, a więc motywacja, żeby jak najwięcej rzeczy, spraw poprawiać, polepszać usprawniać, zaczynając od przedmiotów martwych, aż po idee, techniki twórcze, sposoby komunikowania się pomiędzy ludźmi *etc.*

⁶⁷ J.A. Schumpeter, *Capitalism, socialism and democracy*, New York 1975.

Wreszcie, wedle założeń autora istotnym aspektem postawy twórczej (w odróżnieniu od postawy odtwórczej) jest neofilia (w przeciwieństwie do neofobii). Postawa neofilna to po prostu uwielbienie dla nowości, dla wszystkiego, co nowe, oryginalne, niezwyczajne, jeszcze nie stosowane czy nie wypróbowane.

Do sukcesu twórczego nie wystarczą same kompetencje poznawcze i osobowościowe, zarówno ogólne, jak i dziedzinowe. Potrzebne są jeszcze kompetencje regulacyjne, a w nich szczególną rolę odgrywa efektywność. Jej podstawą jest skuteczne zarządzanie własną twórczością⁶⁸. Najważniejsze elementy tego zarządzania to umiejętność dobrego planowania własnej pracy, właściwego kierowania własnym życiem, dobre zarządzanie czasem, dobra organizacja oraz skuteczne zarządzanie źródłami informacji i ich przetwarzaniem. Kluczowym czynnikiem jest samokierowanie, czyli zarządzanie sobą. Kierowanie sobą to podejmowanie już konkretnych działań (tu konieczna jest inicjatywa), utrzymywanie tych działań wbrew innym pokusom (wola i samodyscyplina), mądre planowanie i przeprowadzanie ich, co wiąże z umiejętnym zarządzaniem czasem, przestrzenią (pilnowanie porządku, wykorzystanie miejsca), informacją oraz relacjami i komunikacją z innymi ludźmi.

Badania potwierdzają wysoką samodyscyplinę u twórców⁶⁹ oraz wskazują na pozytywną korelację pomiędzy twórczością a cechą sumienności, w skład której wchodzi duża dyscyplina wewnętrzna⁷⁰. Ważną umiejętnością, pomocną w efektywnej twórczości, jest sprawne zarządzanie czasem. W XXI wieku czas jest znacznie cenniejszym i znacznie bardziej narażonym na utratę dobrem, niż kiedykolwiek w przeszłości. W czasach najwyższego profesjonalizmu i ogromnej konkurencji i wielkich wyzwań twórczość pochłania i będzie pochłaniać więcej czasu niż kiedykolwiek przedtem. Na dobre zarządzanie własnym czasem wpływa przede wszystkim umiejętność jego planowania, posiadania priorytetów, przystępowania od razu do niezbędnych czynności. Kolejnym, bardzo ważnym aspektem efektywności twórczej jest umiejętne zarządzanie informacjami. Twórczość naukowa (często także literacka czy malarska) wymaga przygotowania bazy danych i źródeł informacji. Oczywiście podstawową sprawą jest umiejętne gromadzenie całego swojego dorobku, a w czasie pracy różnych form, opcji, alternatywnych

⁶⁸ A. Mirski, *Twórczość jako wyzwanie i szansa dla współczesnego zarządzania*, [w:] Ł. Gawęł, E. Orzechowski (red.), *Zarządzanie w kulturze*, t. 7, Kraków 2006, s. 71–94.

⁶⁹ B. Bloom, *op. cit.*

⁷⁰ M.H. Chruszczewski, *Profile uzdolnień*, *op. cit.*, s. 102.

pomysłów, fiszek, szkiców, komentarzy *etc.* Sprawność w tej dziedzinie może przesądzić o efektywności całej pracy twórczej.

Istotne też jest kształtowanie konfluencji twórczej. Konfluencja to wspólny wpływ wielu czynników intelektualno-osobowościowych oraz środowiskowych, zbiegający się w danej dziedzinie aktywności i „przełożony na wytwór” dzięki zdolnościom specyficznym⁷¹. Pojęcie to zostało rozpowszechnione w „inwestycyjnej” teorii twórczości Sternberga i Lubarta⁷². Inwestycja twórcza to właściwy wybór dziedziny twórczości oraz szczegółowego problemu (lub realizacji dzieła), które powinno maksymalizować zyski twórcy oraz grupy, dla której tworzy. Konfluencja jest zatem zdolnością twórcy do zaspokajania potrzeb ludzi i potrzeb kultury poprzez własną twórczość. To właśnie ostatecznie jest celem twórczości publicznej, w odróżnieniu od twórczości prywatnej. Jest to działanie zmierzające do powstania bytu jednocześnie nowego jak i użytecznego. Użyteczność oznacza zarówno zaspokajanie istniejących potrzeb ludzi, jak i też czasem wyprzedzanie ich czy nawet pobudzenie. Autor zjawisko takie nazywa konfluencją wyprzedzającą. Dlatego też oprócz zaspokajania istniejących potrzeb ludzi można mówić o zaspokajaniu potrzeb ludzkości czy potrzeb kultury (także w odleglejszej perspektywie). Ale, tak czy inaczej, twórca powinien wychodzić naprzeciw potrzebom innych ludzi, umiejętnie promować swoje utwory.

W dzisiejszych czasach funkcjonuje nowe medium, za pomocą którego ekspozycja i popularyzacja własnej twórczości jest bardziej dostępna i łatwiejsza niż kiedykolwiek. Medium to stanowi internet. Nie ponosząc większych kosztów, można zaprezentować swoje utwory literackie, muzyczne, plastyczne, nawet próby dziennikarskie, filozoficzne czy naukowe szerokiej publiczności, można też od niej uzyskiwać tę samą drogą cenne informacje zwrotne. Obecnie konkurencja na rynku twórczości publicznej jest tak silna, że aby na nim zaistnieć i osiągnąć sukces, trzeba wszystkie swoje siły, swój czas i zaangażowanie poświęcić wybranej dziedzinie twórczości. Krótko mówiąc, w dzisiejszych czasach niezbędna jest profesjonalizacja twórczości.

Profesjonalizacja oznacza też podjęcie dalszych kroków w zawodowym rozwoju twórczym, takich jak wyższe studia w danym kierunku, warsztaty, stypendia, staże, wymianę doświadczeń *etc.* Bardzo ważne jest przemyślenie dalszej kariery twórczej, w czym powinna pomagać szkoła.

⁷¹ *Ibidem*, s. 44.

⁷² R.J. Sternberg, T.I. Lubart, *An investment*, *op. cit.*, s. 1–31.

Podsumowanie

Kompetencja twórcza mieści się w sformułowanej przez Joannę Aksman i Stanisława Niecińskiego⁷³ koncepcji kompetencji jako systemu zdolności do metodycznej realizacji osobliwego rodzaju takich lub innych zadań. Zadania, które mają być realizowane w tym przypadku, to działania twórcze. Są one istotnie osobliwe w podwójnym sensie. Po pierwsze, twórczość jako taka jest bardzo specyficzną formą działalności, której efektem ma być powstanie nowego i wartościowego produktu. Po drugie, twórczość musi być realizowana zawsze w jakiejś specyficznej (a więc osobliwego rodzaju) dziedzinie.

Dlatego z jednej strony musi się ona łączyć z pewnymi ogólnymi kompetencjami intelektualnymi, które można nazwać ogólną kreatywnością (na które składają się odpowiednie ogólne cechy percepcji, wyobraźni i myślenia), a z drugiej strony bardzo dobrze rozwinięte kompetencje dziedzinowe (np. naukowe czy artystyczne w danej dyscyplinie), na które oprócz potrzebnych cech percepcji, wyobraźni i myślenia w danej dziedzinie składa się jeszcze ogromna wiedza i doświadczenie. Bardzo ważna jest jednak rosnąca świadomość tego, że same czynniki poznawcze, zarówno ogólne, jak i dziedzinowe, nie wystarczą do efektywnej twórczości. Niezbędne są dla niej jeszcze odpowiednie kompetencje „miękkie”, regulacyjne, jak określone cechy motywacji i emocji, osobowości, jak i umiejętność skutecznego zarządzania swoim życiem i twórczością. Odchodzi już na szczęście całkowicie nienaukowy (ale czasem jeszcze popularny) model „geniusza”, któremu niebiosa same dyktują, co ma pisać lub badać. Tak na pewno nie działa proces tworzenia. Jest on podobnie jak każdy inny proces intelektualny mocno nasycony czynnikami emocjonalnymi, motywacyjnymi i osobowościowymi. W procesie tym nie ma nic tajemniczego ani niezwykłego, możemy go badać jak każde inne zjawisko psychologiczne, społeczne i kulturowe. Mózg ludzki jest z natury kreatywny i twórczy na najbardziej podstawowym „prywatnym” poziomie tworzenia własnej, unikatowej reprezentacji świata.

Każdy człowiek (bez jakiegoś silnego uszkodzenia mózgu, bo przy mniejszym uszkodzeniu lub chorobie psychicznej twórczość też jest możliwa) może zostać twórcą także w węższym znaczeniu, to znaczy zdolnym do dawania społeczeństwu wytworów dla niego nowych i użytecznych. Twórczość ta jednak nie pojawia się

⁷³ Zob. rozdział 1 niniejszej monografii.

nagle sama z siebie, ale wymaga ogromnego przygotowania poprzez ukształtowanie kompetencji twórczych. Bardzo ważną funkcję może spełniać w tym procesie rodzina i środowisko społeczne, szkoła i system edukacji, ale najważniejszą rolę odgrywa sama jednostka. Tylko jej własne zaangażowanie i wielka praca w warunkach ogromnej konkurencji i oporu, jaki niosą nowe dzieła, może przynieść sukces w aktywności twórczej.

Bibliografia

- Arnheim R., *Visual thinking*, University of California Press, Berkeley 1969.
- Barron F., *Creativity and personal freedom*, Van Nostrand, Princeton 1968.
- Barron F., Harrington D.M., *Creativity, intelligence, and personality*, „Annual Review of Psychology” 1981, t. 32, s. 439–476.
- Barron F., Welsh G.S., *Artistic perception as a possible factor in personality style: It's measurement by a figure preference test*, „Journal of Psychology” 1952, t. 33.
- Bernacka E.R., *Niezależni i ulegli, Studia o nonkonformizmie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Block J., *Personality as an affect-processing system*, 2001.
- Bloom B., *Developing talent in young people*, New York Books, New York 1985.
- Chruszczewski M.H., *Profilę uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Coangelo N., Davis G., *Handbook of gifted education*, Pearson Education, Inc., Boston 2003.
- Dailey A., Martindale C., Borkum J., *Creativity, synesthesia and physiognomic perception*, „Creativity Research Journal” 1997, t. 10.
- Deci E.L., *Intrinsic motivation*, Plenum Books, New York 1975.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wydawnictwo Rebis, Warszawa 1963.
- Finke R. A., *Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization*, Hillsdale, Erlbaum, NJ 1990.
- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
- Hadamard J., *Psychologia odkryć matematycznych*, PWN, Warszawa 1964.
- Houston J.P., Mednick S.A., *Creativity and the need for novelty*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1963, t. 66.
- Hryń S. (red.), *Inspiracje twórcze a dzieło stworzone*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010.

- Karwowski M., *Zgłębianie kreatywności, Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Kochanowski J., *Spółeczeństwo, wiedza, demokracja*, Wydawnictwo Wschód – Zachód, Łódź 2008.
- Kohlberg L., *Esseys on moral development*, Harper and Row, San Francisco 1984.
- Kozielecki J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, PWN, Warszawa 1966.
- Kries E., *Psychoanalytic explorations in art*, International Universities Press, New York 1952.
- Kuhn T. S., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa 2001.
- MacKinnon D.W., *The nature and nurture of creative talent*, „American Psychologist” 1962, t. 17.
- Metcalfe J., *Feelings of knowing in memory and problem solving*, „Journal of Expermental Psychology: Learning, Memory and Cognition” 1986, t. 12.
- Mirski A., *Koncepcje stadiów w rozwoju człowieka po adolescencji. Analiza związków między rozwojem społeczno-moralnym a inteligencją operacyjną*, rozprawa doktorska, Kraków 1992.
- Mirski A., Niemczyński A., *Stadia inteligencji operacyjnej i stadia społeczno-moralne w rozwoju człowieka dorosłego*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1995, t. 3, nr 4.
- Mirski A., *Poznaj siebie, aby pokierować swoim życiem*, Kraków 2011 („Wybór Zawodu”).
- Mirski A., *Rozwój estetyczny człowieka*, referat wygłoszony na XI Konferencji Psychologii Rozwojowej, Kraków 2003.
- Mirski A., *Twórczość jako wyzwanie i szansa dla współczesnego zarządzania*, [w:] Ł. Gawęł, E. Orzechowski (red.), *Zarządzanie w kulturze*, t. 7, Kraków 2006.
- Mirski A., *Uzdolnienia twórcze a procesy poznawcze i osobowościowe*, referat wygłoszony na X Międzynarodowej Konferencji Naukowej Państwo – Gospodarka – Społeczeństwo, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2011.
- Myers D. G., *Intuicja, jej siła i słabość*, Moderator, Wrocław 2004.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1987.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Paivio A., *Images in mind: The evolution in the theory*, Harvester Wheatsheaf, New York 1991.
- Pervin L. A., John O. P., *Osobowość. Teoria i badania*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002.
- Pilecka W., Kossewska J., *Dziecko – społeczeństwo – edukacja. Dylematy psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

- Pufal-Struzik I., *Demand for stimulation in young people with different levels of creativity*, „High Ability Studies” 1996, t. 7.
- Radlińska H., *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa 1947.
- Schachtel E. G., *Metamorphosis*, Basic Books, New York 1959.
- Schumpeter J.A., *Capitalism, socialism and democracy*, Harper, New York 1975.
- Selman R., *The growth of interpersonal understanding, Developmental and clinical analyses*, Academic Press, New York 1980.
- Selman R., *The relation of role-taking to the development of moral judgement in children*, Child Development, 1971.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, PWN, Warszawa 2007, s. 598.
- Stein M.I., *Creativity and culture*, „Journal of Psychology” 1953, t. 36.
- Stein M.I., Meer B., *Perceptual organization in the study of creativity*, „Journal of Psychology” 1954, t. 37.
- Sternberg R.J., Davidson J.E., *Concepts of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge 2005.
- Sternberg R.J., *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, 1981.
- Sternberg R.J., Lubart T.I., *An investment theory of creativity and its development*, „Human Development” 1991, t. 34.
- Sternberg R.J., Lubart T.I., *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*, The Free Press, New York 1995.
- Sternberg R.J., *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
- Strzałeczki A., *Twórczość a style rozwiązywanie problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Ossolineum, Wrocław 1989.
- Szmidt K.J., Piotrowski K.T., *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Taft R., Gilchrist M.B., *Creative attitudes and creative productivity: A comparison of two aspects of creativity among students*, „Journal of Educational Psychology” 1970, t. 61.
- Taylor A., Getzels J. W., *Perspectives in creativity*, Aldine Pub. Co., Chicago 1975.
- Tellegen A., Atkinson G., *Openness to absorbing and self-altering experiences („absorption”), a trait related to hypnotic susceptibility*, „Journal of Abnormal Psychology” 1974, t. 83.
- Tuan Pham M., Meyvis T., Zhou R., *Beyond the obvious: Chronic vividness of imagery and the use of information in decision making*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 2001, t. 2.
- Ushes M.J., Shaver J.P., *Dogmatism and divergent thinking abilities*, „Journal of Psychology” 1970, t. 75.
- Wallas G., *The art of thought*, Harcourt, New York 1926.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976.

Rozdział II

Kompetencje nauczycieli w kształceniu ustawicznym

Józef Kuźma

Kompetencje a strategie i metody pracy nauczycieli w procesie edukacji ustawicznej

Summary

The development of civilization in the 21st century will be determined by positive feedback between development of science and education.

Schools of all kinds and levels should have scientific bases.

The quality of education depends in particular on school teachers' competence that includes their qualifications. This competence, and particularly the level of factual (specialist) knowledge and teaching qualifications, enables the choice of educational macro and micro strategies, including departure from direct instruction paradigm towards educational teaching that motivates students and departure from treating teachers and students like objects.

The weakest point of the present system of continual theoretical and practical training of teachers who implement specific subjects and school curricula is their insufficient pedagogical preparation, both for teaching enabling the choice and effective use of optimal training strategies and methods and for tutor's duties including a wide spectrum of knowledge and experience in this area.

The main reason underlying this unsatisfactory pedagogical competence is a constant underestimate of the need for continual improvement within theoretical knowledge and practical experience in teaching and tutor's duties by universities and other institutions responsible for teachers' training.

Keywords: profession, competence, qualifications, teachers' working strategies and methods in the process of continual training

Wprowadzenie

Uczni prognostują, że XXI wiek będzie stuleciem religii, inni, że cywilizacji wojny różnych religii. Powszechny jest pogląd, że będzie to (lub już jest) cywilizacja oparta na nauce i wiedzy. Jedni przepowiadają, że będzie to cywilizacja oparta na naukach przyrodniczych, inni – że na szeroko rozumianych naukach o człowieku. Można

też zakładać, że będziemy świadkami dalszego podboju kosmosu. Obecny przejściowy okres w historii ludzkości jedni uczeni określają jako postmodernizm, inni jako neomodernizm. Która z tych wizji zdominuje obecny XXI wiek, stanowi wielką niewiadomą.

Prawdopodobnie ostatnie słowo będzie należeć do nauki, która jak zawsze zaskakuje nas nieoczekiwanymi odkryciami. Sprzyjać temu będą nowe technologie i najdoskonalszy z komputerów, jakim jest mózg człowieka. W tych dwóch dziedzinach potencjalne możliwości człowieka są nieograniczone, a postępy nauki fascynujące.

Daje temu pośrednio wyraz Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia Komisji Europejskiej (1995) pod redakcją Edith Cresson i Pàdraig Flynn pt. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1995)¹. W Białej Księdze opublikowanej z okazji Europejskiego Roku Kształcenia Ustawicznego (1996) wysunięto wspólny cel: przygotowanie płynnego przejścia Europejczyków do modelu społecznego opartego na zdobywaniu umiejętności w trakcie ciągłego uczenia się i nauczania, innymi słowy: do społeczeństwa uczącego się przez całe życie².

Biała Księga obejmuje aktualną całościową teorię i paradygmaty kształcenia ustawicznego, powrót do szerokich podstaw wiedzy szerokoprofilowej jako klucza do nabywania nowych umiejętności zarówno w szkołach, jak przez edukację równoległą i multimedia. Bronię bardziej otwartego i elastycznego podejścia do edukacji ustawicznej naukowców i nauczycieli oraz studentów. Postuluję wprowadzenie „osobistej karty kwalifikacji” zawierającej opis umiejętności w dowolnym momencie życia, a nie tylko formalnych dyplomów.

Paradygmaty te wymagają jednak konkretyzacji, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji przez całe życie nauczycieli, a tym bardziej „nauczycieli kształcących nauczycieli”.

Co sprawia, że w zawodzie nauczyciela bardziej niż w innych profesjach nieodzowna jest edukacja ustawiczna przez całe życie?

Rozwój profesjonalny nauczyciela można umownie podzielić na trzy stadia: przedstudialny, studialny i postudialny. Kompetencje i kwalifikacje, które zdobywają nauczyciele w okresie studiów, są niepełne i niekompletne. Dotyczy to zarówno kwalifikacji profesjonalnych,

¹ Komisja Europejska, *Biała księga kształcenia i doskonalenia*, Warszawa 1995 (tytuł oryg. *The White Paper on education and training, Teaching and learning society*).

² *Ibidem*.

jak i pedagogicznych. Współczesny nauczyciel musi nadążać za rozwojem nauki dotyczącej prowadzonego przedmiotu lub bloku przedmiotowego oraz szeroko rozumianych nauk o człowieku, zwłaszcza zaś pedagogiki i psychologii. Nowoczesny nauczyciel ciągle jest w drodze w poszukiwaniu prawdy o sobie, o uczniach i otaczającym świecie. Co sprawia, że w zawodzie nauczyciela edukacja ustawiczna³ stanowi warunek *sine qua non* wysokiego poziomu jakościowego tej wyjątkowej profesji?

- Przede wszystkim gwałtowne zmiany społeczne, ekonomiczne i polityczne w skali globalnej.
- Również szybkie, skokowe odkrycia w różnych dziedzinach nauki, co stwarza nie tylko nowe nieoczekiwane szanse rozwoju ludzkiego, a zarazem poznawanie coraz większych obszarów makro- i mikroświata, które czekają na naukowe, precyzyjne zbadanie.
- Edukacja nie nadąża za rozwojem nauki i techniki. Edukacja szkolna nie jest obecnie w stanie podjąć nowych funkcji i zadań, a edukacja równoległa nie wypracowała sprawdzonych w praktyce nowych instytucji, form i metod edukacji ustawicznej nauczycieli.

Tradycyjny podział egzystencji człowieka na odrębne okresy – okres dzieciństwa i młodości przeznaczony na edukację szkolną, okres dorosłości poświęcony działalności zawodowej oraz okres emerytalny – nie odpowiada już realiom życia współczesnego i tym bardziej wymaganiom przyszłości⁴.

Obecnej rzeczywistości bardziej odpowiada podział na stadia rozwoju zawodowego nauczycieli, a mianowicie: orientacji zawodowej, doboru i selekcji, kształcenia zawodowego (studiowania), doskonalenia i samodoskonalenia w zawodzie, startu, adaptacji emerytalnej. Jest to optymalna projekcja systemu rozwoju zawodowego i pedagogicznego, której realizacja jest możliwa przy założeniu sprawnie funkcjonującej edukacji ustawicznej zarówno w okresie przedstudialnym, studialnym, jak i postudialnym⁵.

Jak zostało stwierdzone w raporcie Jacquesa Delorsa „Edukacja przez całe życie jest ustawicznym (wielowymiarowym) kształtowaniem istoty ludzkiej, jej wiedzy i umiejętności, lecz również jej

³ Edukacja ustawiczna jest tłumaczona na język ang. jako *continuing training, lifelong learning, continuing education*.

⁴ J. Delors (przew.), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 99–100.

⁵ J. Kuźma, *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli*, Warszawa–Kraków 1993, s. 203, tab. 1.

zdolności osądu i działania. Edukacja ta powinna umożliwić człowiekowi zdanie sobie sprawy z własnego jestestwa i swego otoczenia oraz odgrywania roli społecznej w świecie pracy i społeczności lokalnej. Wiedza teoretyczna i praktyczna, umiejętności współżycia i postępowania to cztery aspekty powiązanej ściśle ze sobą jednej i tej samej rzeczywistości⁶. Właśnie nauczyciele mają najwięcej okazji do ustawicznego wzbogacania swojej osobowości przez codzienne doświadczenie zdobywane podczas pracy z uczniami – wychowankami, koleżankami i kolegami po profesji, rodzicami i społecznością lokalną. Pozwala im to zdobywać wielorakie doświadczenia. Tą drogą łączą oni wiedzę formalną z nieformalną. Proces ten dokonuje się synergicznie na płaszczyźnie pracy zawodowej, kultury i relacji personalnych.

Dlaczego w zawodzie nauczyciela ważne są zarówno kompetencje i kwalifikacje profesjonalne, jak i pedagogiczne?

W poprzednich moich publikacjach nie przywiązywałem większego znaczenia do rozróżnienia dwóch kluczowych pojęć pedagogii, a mianowicie kompetencji i kwalifikacji nauczycieli. Patrząc obecnie z punktu widzenia teorii edukacji ustawicznej wydaje się, iż najbardziej klarowna, a zarazem dynamiczna jest definicja kompetencji i kwalifikacji przyjęta przez Jacquesa Delorsa⁷.

„Pracodawcy coraz częściej zamiast zgłaszać zapotrzebowanie na kwalifikacje – nadal w ich przekonaniu kojarzące się nadmiernie z umiejętnościami materialnymi – zgłaszają zapotrzebowanie na kompetencje, rozumiane jako swoisty koktajl właściwy jednostce, składający się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu, nabytych przez kształcenie techniczne i zawodowe, postaw społecznych, umiejętności, pracy w zespole, zdolności podejmowania inicjatyw, zamiłowania do ryzyka”. „Do tego Autor raportu dodaje postulat osobistego zaangażowania pracownika [nauczyciela – przyp. J.K.] jako aktora [...], zalety bardzo osobiste, wrodzone lub nabyte [...] często zwane [...] «umiejętnością bycia», łączącą się z wiedzą i umiejętnością działania, tworząc wymagane kompetencje”. Jest to kognitywne podejście do kompetencji.

W odróżnieniu do kognitywnego, a zarazem technologiczno-prakseologicznego podejścia zwolennicy humanistycznego, a tym bardziej pedagogicznego podejścia do kwalifikacji i kompetencji inaczej interpretują te kluczowe pojęcia.

⁶ J. Delors, *op. cit.*, s. 89–90.

⁷ *Ibidem*, s. 89–100.

„Kompetencja (łac. *competentia*) – odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania), w pedagogice jako zdolność do osobistej samorealizacji, kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań, kompetencja jest uważana za rezultat procesu – uczenia się”. Jak z powyższego wynika, kwalifikacje są integralną bardzo ważną, lecz węższą kategorią niż kompetencje⁸.

Henryka Kwiatkowska za główną kategorię w odniesieniu do nauczyciela uważa kompetencje, nawet wyspecjalizowane czynności zawodowe. Przez kompetencje rozumie: „zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań”⁹.

Przez pojęcie **kompetencji nauczycieli** rozumie się zarówno kwalifikacje, czyli nabyte wiadomości i umiejętności, jak i postawę racjonalności i odpowiedzialności w wypełnianiu obowiązków i korzystaniu ze swoich praw, a także zdolność, a zarazem gotowość do wykonywania określonych zadań dydaktyczno-wychowawczych, umiejętność radzenia sobie z problemami, a ponadto nienaganną kulturę osobistą.

Natomiast kwalifikacje zawodowe stanowią „zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Na kwalifikacje zawodowe składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe. Oprócz tego na jakość kwalifikacji zawodowych wpływają kwalifikacje społeczno-moralne pracownika oraz jego właściwości fizyczno-zdrowotne”¹⁰.

Profesja czy zawód nauczyciela jest wyjątkowy ze względu na wielofunkcyjność i złożoność.

Podstawową cechą kompetencji nauczycielskich jest dualizm. Obejmuje bowiem dwie równoważne kompetencje i wynikające z tego kwalifikacje, a mianowicie z jednej strony kompetencje i kwalifikacje profesjonalne (kierunkowe), a z drugiej pedagogiczne – dydaktyczne i wychowawcze. Wacław Strykowski kompetencje nauczycieli dzieli na:

- **Kompetencje merytoryczne** – zagadnienia dotyczące nauczania przedmiotu. Kompetencje są własnością określonej osoby.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 176.

⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia – pedagogika wobec współczesności*, Warszawa 2008, s. 35.

¹⁰ W. Okoń, *op. cit.*, s. 201.

Omawiając kompetencje merytoryczne nauczycieli, wyróżnia się zwykle trzy ich grupy: nauczyciel jest specjalistą, doradcą i ekspertem przedmiotowym.

- **Kompetencje dydaktyczne**, metodyczne dotyczące warsztatu pracy nauczyciela i ucznia, metody i techniki nauczania i doradztwa dydaktycznego.
- **Kompetencje wychowawcze**, różne sposoby oddziaływania na uczniów oraz doradcy i wychowawcy życiowego¹¹.

Robert Kwaśnica natomiast wyróżnia dwie grupy kompetencji nauczycieli:

Pierwszą z nich jest grupa **kompetencji praktyczno-moralnych**, wśród których umieszcza:

- a) **kompetencje interpretacyjne** rozumiane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata; dzięki nim świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu;
- b) **kompetencje moralne**, które są zdolnością prowadzenia refleksji moralnej (w miejsce ustalania norm i nakazów moralnych);
- c) **kompetencje komunikacyjne** ujmowane jako zdolność do dialogowego sposobu bycia, czyli bycia w dialogu z innymi i z samym sobą.

Druga grupa wyróżnionych kompetencji to **kompetencje techniczne**. W odróżnieniu od poprzednich te są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Zawierają się w nich:

- a) **kompetencje postulacyjne** (normatywne) ujmowane jako umiejętności opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi;
- b) **kompetencje metodyczne** stanowiące umiejętności działania według reguł określających optymalny porządek czynności; treścią owych reguł jest przepis działania mówiący, co i jak należy robić, aby został osiągnięty zamierzony cel;
- c) **kompetencje realizacyjne** rozumiane jako umiejętności doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów¹².

Wyróżniane kompetencje w pracach różnych autorów są ujmowane jako propozycja otwarta, jako zestaw ani jedyny, ani

¹¹ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań, s. 69–80.

¹² R. Kwaśnica, *Wprowadzenia do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2004, s. 298–302.

wyczerpujący, nastawiony na możliwości modyfikacji. Ponadto przytaczane kompetencje nie mają charakteru rozłącznego. Niektóre kompetencje umieszczane w jednej grupie u różnych autorów występują w rozmaitych zestawach.

Kompetencje te stanowią nieodzowny warunek skutecznej realizacji wszystkich celów, funkcji i zadań nauczyciela w zakresie kształcenia, opieki, wychowania i socjalizacji.

Według Ewy Kobyłeckiej, kompetencje nauczyciela stanowią o istocie jego życia zawodowego, a także prywatnego. Obejmują one wiele komponentów, przede wszystkim jego wiedzę, umiejętności, predyspozycje, talenty oraz postawy i powinności, które ujawniają się nie tylko w szkole, lecz także poza nią¹³.

Jaka jest zależność między kompetencjami nauczycieli a stosowanymi przez nich strategiami w pracy dydaktyczno-wychowawczej?

Kompetencje nauczycieli przyszłej szkoły powinny opierać się przede wszystkim na podstawach naukowych. Od kompetencji zależy wybór optymalnych strategii edukacji, które możemy podzielić na makrostrategie i mikrostrategie bądź też strategie generalne i szczegółowe.

Nauczyciel jako osoba ucząca, a zarazem wychowująca sprawuje skutecznie swoje funkcje i zadania, jeśli wcześniej w procesie ustawicznej edukacji i samokształcenia zdobywa wysokie kompetencje profesjonalne i pedagogiczne. Dzięki opanowaniu dydaktyki ogólnej i teorii wielostronnego nauczania poznaje sztukę nauczania, winien uwzględniać podstawowe funkcje człowieka, jak poznawanie, odkrywanie, przeżywanie oraz zmienianie samego siebie i świata. Zastosowanie jednej ze strategii nauczania: receptywnej, odkrywającej, eksponującej, operacyjnej czy mieszanej, jest optymalną drogą do wiązania teorii z praktyką. Mając ustalony odpowiedni cel szczegółowy, nauczyciel dobiera do niego odpowiednią strategię nauczania-uczenia się, a w oparciu o nią właściwy tok lekcji. Każdemu tokowi lekcyjnemu przyporządkuje się właściwe mu metody nauczania. Zdaniem Śnieżyńskiego, tokiem wszechstronnie aktywizującym uczniów może być tok mieszany, stanowiący kompilację toków podającego, problemowego, eksponującego i praktycznego¹⁴.

¹³ E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków 2005, s. 45–48.

¹⁴ M. Śnieżyński, *Nauczanie aktywizujące*, Kraków 1984, s. 25–58.

Dzięki opanowaniu metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów lub bloków przedmiotowych kompetentny nauczyciel może odejść od podającej strategii kształcenia na korzyść strategii poszukujących. Jeszcze bardziej pożądaną nadrzędną strategią pracy nauczyciela z uczniem jest dążenie do wiązania procesu nauczania z wychowaniem, co znalazło głębsze uzasadnienie w teorii nauczania wychowującego¹⁵. Jest to strategia opracowana przez wybitnych teoretyków pedagogiki szkolnej, m.in.: Johanna Friedricha Herbart, Floriana Znanieckiego czy Konstantego Lecha, wciąż jednak jest niedoceniana w praktyce szkolnej.

Nowe szanse podnoszenia jakości kształcenia połączonego z wychowaniem stwarzają aktualne badania z zakresu psychologii humanistycznej i inteligencji emocjonalnej, oraz teorii tożsamości i podmiotowości, a także neurofizjologii i neurodydaktyki.

Za nową generalną strategię edukacji nauczycieli, a w konsekwencji uczniów w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych można uznać proponowaną przez Henrykę Kwiatkowską strategię takiego kształcenia nauczycieli, aby „zejść z drogi podporządkowania, jak przekroczyć próg bycia uprzedmiotowionym w kierunku drogi do własnej niezależności indywidualnej odpowiedzialności”¹⁶. Autorka w monografii *Tożsamość nauczycieli* zadaje dwa kluczowe, niejako strategiczne pytania: „Jak sprawić, aby satysfakcja płynąca z bycia niezależnym przewyższała potęgę niegodnej człowieka satysfakcji, którą daje pełnienie ról z zewnętrznego nadania? Jak wyzwolić się z mechanizmu roli i innych zależności i móc czerpać siłę z bycia niezależnym i odpowiedzialnym?” Te kluczowe pytania postawione w monografii opartej na teoretycznym dyskursie akademickim Kwiatkowska rozwija w podręczniku dla nauczycieli: *Pedeutologia – pedagogika wobec współczesności*, pisząc: „Dominacja standardu przedmiotowego w nauczycielskiej tożsamości czyni ze szkoły świat zagrażający indywidualności dzieci i młodzieży. Nauczyciel funkcjonujący przedmiotowo jest wyznawcą pedagogiki zadeklarowanej słuszności, niepodważalnych zasad, pedagogiki zamkniętej na dialog, rozmowę – „mądrej” mądrością przyswojenia gotowej wiedzy, a nie mądrością wysiłku indywidualnego rozumienia i samodzielnego dochodzenia do wiedzy [...]. Troska o podmiotowość nauczyciela i ucznia wynika z przeświadczenia, że egzystencja wartościowa dla innych najpierw musi być wartościowa dla siebie”¹⁷.

¹⁵ *Idem, Nauczanie wychowujące*, Kraków 1995, *passim*.

¹⁶ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005, s. 9.

¹⁷ *Eadem, Pedeutologia, op. cit.*, s. 242.

Jeśli udałooby się przybliżyć do realizacji tego strategicznego celu, to takie osiągnięcie można by porównać do strategicznego celu, jaki na początku ubiegłego wieku postawił przed całym szkolnictwem John Dewey. Pisał on: „zachodząca obecnie zmiana w systemie nauczania polegać będzie na przesunięciu środka ciężkości. Jest to zmiana, przewrót podobny do tego, jakiego dokonał Kopernik, gdy przesunął środek astronomiczny z Ziemi na Słońce. W tym wypadku dziecko staje się tym słońcem, wokół którego krążyć mają poczynania wychowawcze, tym środkiem, wokół którego mają się organizować”¹⁸.

Jak wynika z historii rozwoju szkolnictwa w XX wieku w stosunkowo niewielu szkołach, głównie eksperymentalnych, dzieci były traktowane zgodnie z ideą deweyowską. Jakie wobec tego w obecnej rzeczywistości szkolnej muszą być spełnione warunki, aby uczniowie mogli być traktowani podmiotowo, a nie przedmiotowo?

Odpowiedź na tak zadane pytanie nie jest prosta. Dlatego też wymaga otwartej, pogłębionej dyskusji.

Blizsze aktualnej praktyki edukacyjnej są wewnątrzszkolne strategie nauczycieli i uczniów prezentowane przez Andrzeja Janowskiego w *Pedagogice praktycznej*¹⁹. Strategie te można również nazwać mikrostrategiami dydaktycznymi. Autor rozróżnia z jednej strony strategie nauczycieli, a z drugiej uczniów stosowane podczas zajęć w klasie szkolnej.

Wśród strategii nauczycieli rozróżnia:

Strategie przetrwania, osvajania, dominowania, fraternizacji (czyli bratania), posługiwanie się rytuałem i rutyną, a także terapii zajęciowej; zmiany pracy na grę oraz wycofywania się czy nieobecności lub też moralizowania.

Natomiast najczęściej stosowane strategie przez uczniów to:

Strategie kooperacji: podlizywania się, starania się, by nie „podpaść”, podporządkowania optymistycznego, podporządkowania instrumentalnego, a także rytualizmu, oportunistu oraz strategie przetrwania (podporządkowanie się z dystansem), „szwejkizm” (zgrywanie się lub „granie sobą”).

Strategie opozycyjne: zamaskowane nieposłuszeństwo, nieustępliwa wrogość, rebelia, sabotaż lub odmowa.

Strategie pozornej aktywności, wycofywanie się i inne.

¹⁸ J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, oprac. J. Pieter, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1967, s. 94–95.

¹⁹ A. Janowski, *Pedagogika praktyczna*, Warszawa 2002, s. 104–109.

Zarówno wśród strategii stosowanych przez nauczycieli, jak i uczniów przeważają strategie oportunistyczne, tj. przystosowawcze i zachowawcze²⁰.

Jaki związek występuje między strategiami a metodami pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli w klasie szkolnej?

Tylko kompetentni nauczyciele są gotowi do wyboru optymalnej strategii kształcenia, która zapewni podmiotowe traktowanie uczniów bądź studentów. Bardziej kompetentni, doświadczeni nauczyciele mogą stosować w toku zajęć dydaktycznych kilka strategii.

Marian Śnieżyński w monografii *Nauczanie aktywizujące*²¹ zakłada, że dla strategii receptywnej zalecane są metody podające, zaś strategie odkrywające przewidują grupę metod problemowych i dyskusyjnych. Strategie eksponujące, opierają się na metodach eksponujących i projekcyjnych, zaś strategie operacyjne na metodach praktycznych²².

Aktualnie zmieniają się poglądy pedagogów, w tym dydaktyków czy pedeutologów, na strategie i metody kształcenia. Dotyczą one metod dydaktycznych stosowanych zarówno w uczelniach kształcących nauczycieli, jak i w szkołach podstawowych czy średnich. Już nie wystarczą tradycyjne wykłady, konwersatoria czy ćwiczenia. Współcześni dydaktycy i metodycy zalecają, aby przechodzić od tradycyjnych metod podających do aktywizujących uczniów czy studentów, jak metody dyskusyjne i dialogowe, metody sytuacyjne i przypadków, w tym takich technik jak „burza mózgów” i „metaplan”, gry dydaktyczne oraz różne formy zabawy. Wśród wielu metod aktywizujących preferowane jest rozwiązywanie wspólnie z uczniami czy studentami zadań dydaktycznych, opracowywanie projektów oraz badanie w działaniu i inne.

O czym świadczą aktualne badania na temat metod kształcenia na wyższych uczelniach?

W niniejszym tekście zostaną wykorzystane wybrane wyniki badań przeprowadzonych przez Katarzynę Szewczuk na temat: „Metod dydaktycznych stosowanych w szkole wyższej – teoretyczne zało-

²⁰ *Ibidem*.

²¹ M. Śnieżyński, *op. cit.*, s. 24–26 i dalsze.

²² *Ibidem*.

żenia a akademicka rzeczywistość”²³. Badania w ramach rozprawy doktorskiej zostały przeprowadzone na populacji 1088 studentów i 100 nauczycieli wybranej uczelni wyższej Krakowa. Badania te m.in. wykazały, że aż 68% zajęć dydaktycznych było prowadzone metodą wykładu kursowego. I tak wykład połączony z pokazem stanowił 28% zajęć, a wykład z zastosowaniem pracy z tekstem 8%. Najczęściej nauczyciele akademicki stosowali tradycyjny, podający układ materiału (aż 96% objętych obserwacją uczestniczącą zajęć). Tylko 2 obserwowane wykłady (4%) były realizowane tokiem mieszanym. Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami akademickimi tejże uczelni wynika, iż 35,3% z nich prowadzi wykład w sposób problemowy i konwersatoryjny. Autorka badań przypuszcza, że ten wskaźnik jest niezgodny z rzeczywistością. Również z obserwacji uczestniczącej wynika, że 46,7% prowadzonych ze studentami ćwiczeń realizowanych jest metodami podającymi, a 26,7% metodami samodzielnego dochodzenia do prawdy. Jedynie 13,3% ćwiczeń prowadzono metodami eksponującymi i praktycznymi. Ćwiczenia są zajęciami, które bardziej aktywizowały młodzież akademicką niż wykłady. Podczas ćwiczeń głos zabierało 73,4% uczestniczących w nich studentów, natomiast w toku wykładów osoby wypowiadające się stanowiły zaledwie 8,5% słuchaczy²⁴.

Badaniami nie objęto prowadzonych na tej uczelni konwersatoriów, które podobnie jak ćwiczenia powinny stwarzać więcej okazji do stosowania metod aktywizujących. Reasumując, można stwierdzić, że wyniki tych badań mogą świadczyć o stosunkowo niskim poziomie kształcenia na wyższych uczelniach, w tym również uczelniach kształcących nauczycieli. Oczywiście wskazane byłyby bardziej dokładne badania jakości i metod dydaktycznych stosowanych obecnie na uniwersytetach i kolegiach kształcących nauczycieli.

Wyniki tych, jak i innych badań, pośrednio wskazują, jak głęboka jest przepaść pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną, a w tym zwłaszcza pedeutologiczną.

Z jednej strony pedeutolodzy proponują bardzo ambitne koncepcje nauczania aktywizującego lub też podmiotowego kształcenia nauczycieli i uczniów czy nauczania wychowującego. Z drugiej zaś na studiach kształcących większość nauczycieli realizujących

²³ K. Szewczuk, *Metody dydaktyczne stosowane w szkole wyższej – teoretyczne założenia a akademicka rzeczywistość (na podstawie badań przeprowadzonych w wyższej uczelni dużego ośrodka akademickiego)*, Kraków 2009 (maszynopis rozprawy doktorskiej pod kier. prof. M. Śnieżyńskiego, Biblioteka Główna Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie).

²⁴ *Ibidem*.

przedmioty i bloki przedmiotowe zgodnie z programami nauczania w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych polskie uczelnie przeznaczają około 75 godzin (+/- 15 godzin), oczywiście bez pedeutologii i niedostatecznym przygotowaniem praktycznym do zawodu nauczycielskiego. Do osiągnięcia stawianych przez teoretyków pedagogiki strategicznych celów pozostaje więc bardzo długa droga.

Bibliografia

- Delors J., *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
- Janowski A., *Pedagogika praktyczna*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Kobyłecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Komisja Europejska, *Biała księga kształcenia i doskonalenia*, WSP-TWP, Warszawa 1995 (tytuł oryg. *The White Paper on education and training. Teaching and learning society*).
- Kuźma J., *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli*, PWN, Warszawa–Kraków 1993.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia – pedagogika wobec współczesności*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Pieter J., *Wybór pism pedagogicznych*, Biblioteka Klasyków Pedagogiki, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1967.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna EMPI, Poznań 2003.
- Śnieżyński M., *Nauczanie aktywizujące*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1984.
- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995.

Agnieszka Guzik, Magdalena Błaszczak

Kompetencje wychowawcze współczesnego nauczyciela gimnazjum w kontekście procesu uczenia się przez całe życie

Summary

The issue of competence development was analyzed in relation to the teacher and his educational activities. The topic was presented from two perspectives. The first perspective concerned the requirements for exercising the profession and improving the skills, and the second was to present the reality the teachers have to face at school. Therefore, the first part of the article was devoted to the analysis of teacher competence concerning (1) the description of the concept, (2) the determination of the meaning, definition, (3) various types of classification. The second part is based on the research carried out at the gymnasium in Dobczyce. The analyses show that the expectations and demands the society associates with teachers often overshoot the reality and the possibilities of their implementation. In the school which was a subject of the study the education was limited to punishment, inconsistent and ill-considered actions imposed on young people.

Wprowadzenie

Zagadnienie kształtowania kompetencji w ramach procesu uczenia się przez całe życie zostanie podjęte w odniesieniu do osoby nauczyciela i jego działań w relacji wychowawczej. Zainteresowanie postacią nauczyciela skupiamy wokół jego rozwoju z racji wykonywanego zawodu – jak każdy inny pracownik nauczyciel, aby dobrze wykonywać swoją pracę, powinien np. poszerzać wiedzę, zdobywać nowe umiejętności, po prostu doksztalać się. Z drugiej jednak strony pragniemy spojrzeć na współczesnego nauczyciela z perspektywy specyfiki wykonywanego przez niego zawodu, wyjątkowości relacji, jakie tworzy i w jakich uczestniczy.

Zawód nauczyciela jest charakteryzowany i oceniany często przy okazji różnych konferencji naukowych, badań nad efektywnością systemu oświaty, stanu polskiego szkolnictwa, debat społecznych. Przykładem tej ostatniej może być chociażby akcja „Gazety

Wyborczej”¹ na temat wizerunku współczesnej szkoły, w której uczy się obecnie pokolenie młodzieży wychowanej na zdobyczach najnowszych technologii cyfrowych, internecie, komunikatorach typu Gadu-Gadu czy Skype. Z jednej strony podkreśla się znaczenie współczesnego nauczyciela, z drugiej – wskazuje się jego braki i ograniczenia. Ogólnie refleksje pedeutologów można sprowadzić do dwóch wymiarów: pierwszy związany jest z prezentacją wizerunku polskiego nauczyciela, takim, jaki jest, drugi odnosi się do różnego rodzaju wzorów, ideałów, modelowych sylwetek, czyli opisu, jakim być powinien. Niniejsze rozważania będą próbą scalenia tych dwóch opcji, czyli ukazania zarówno oczekiwań względem nauczyciela w wymiarze jego kompetencji, jak również konkretnych jego działań w rzeczywistości szkolnej.

Kompetencje współczesnego nauczyciela

Analiza literatury przedmiotu pozwala na stwierdzenie, że zagadnienie kompetencji nauczycielskich jest wielowymiarowe i trudne do jednoznacznego przedstawienia. Już samo pojęcie kompetencji ma charakter nieostry i wieloznaczny, odnoszący się do różnorodnych uwarunkowań. Podejmując jednak próbę zwięzłej syntezy różnych stanowisk, można wskazać to, co jest kontekstem, tłem opisu pojęcia kompetencji nauczycielskich, określeniem ich znaczenia i wskazaniem różnego rodzaju klasyfikacji.

W pierwszym wymiarze bierze się pod uwagę warunki społeczno-kulturowe, w których funkcjonuje nauczyciel. Zwraca się tu uwagę na rzeczywistość społeczną, która ciągle ulega przemianom. Podkreśla się złożoność zjawisk cywilizacyjnych i konieczność dostosowywania się do owych zmian. W tym obszarze przedstawia się miejsce szkoły w życiu społecznym, wskazuje się na działania administracji państwowej reformującej polską oświatę i zarazem nauczyciela². To właśnie w tym kontekście charakterystyka kompetencji odnosi się do procesu uczenia się przez całe życie, ponieważ faktem jest, że nieustannie zmieniające się warunki życia powodują potrzebę ciągłego doskonalenia się. Cechą, która pozytywnie określa tę perspektywę, jest **rozwój**.

Drugi wymiar związany jest z uściśleniem pojęcia kompetencje, które zazwyczaj analizuje się w dwóch ujęciach – adaptacyjnym

¹ <http://wyborcza.pl/szkola20/0,0.html>.

² Tu można odnieść się między innymi do takich badaczy jak: H. Kwiatkowska, R. Kwaśnica, Z. Kwieciński, M. Czerepaniak-Walczak, J. Rutkowiak, M. Dudzikowa i inni.

i transgresyjnym. Pierwsze uwypukla zdolność podmiotu do efektywnego, instrumentalnego działania, nakierowanego na realizację celu za pomocą określonej wiedzy, umiejętności, motywacji, zdolności, doświadczeń itp. W tym rozumieniu kompetencje mają charakter statyczny, mogą podlegać treningowi, pozwalają jednostce adaptować się do istniejących warunków otoczenia. W drugim ujęciu podkreśla się twórczą aktywność jednostki, jej zdolność modyfikacji i rekonstrukcji. Tu również zaznacza się przestrzeń dla procesu kształcenia ustawicznego, a charakterystyczną cechą tego wymiaru może być: **aktywność, działanie**.

Trzeci obszar odnosi się do prezentacji różnego rodzaju kompetencji, które ukazują specyfikę zawodu nauczycielskiego, jego złożoność i wszechstronność. Wielość tworzonych przez badaczy klasyfikacji dowodzi, iż wymagania pod adresem nauczyciela są wysokie i dotyczą różnych sfer jego działania. Wskazując niektóre z prezentowanych ujęć, wyróżniono między innymi następujące podejścia (zob. tabela 1).

Tabela 1. Kompetencje nauczycieli według wybranych autorów

S. Dylak ³	W. Strykowski ⁴	R. Kwaśnica ⁵	H. Kwiatkowska ⁶
Kompetencje bazowe – porozumiewanie się, realizacja zasad etycznych i społecznych	Kompetencje merytoryczne – dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu	Kompetencje praktyczno-moralne są wyznacznikiem całej działalności nauczyciela; należą tu kompetencje: - interpretacyjne - komunikacyjne - moralne	Sprawności interpretacyjne zdarzeń sytuacji, siebie i uczniów
Kompetencje konieczne – wynikające z realizacji zadań edukacyjnych	Kompetencje dydaktyczno-metodyczne – dotyczące warsztatu nauczyciela	Kompetencje techniczne – warunkują powtarzalność pracy i efektywność działania, obejmują m.in.: – umiejętności	Sprawności komunikacyjne – zdolność posługiwania się językiem w sposób skuteczny

³ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37.

⁴ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 24–32.

⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.

⁶ Por. D. Kowalczyk, *Kompetencje nauczyciela w reformowanej szkole*, [w:] P. Przybysz (red.), *Edukacja wobec różnorodności*, Gdynia 2001.

	i ucznia, metod i technik nauczania	działania według określonych reguł – wiedzę i umiejętności posługiwania się określonymi metodami i środkami	
Kompetencje pożądane – ułatwiają wypełnianie zadań dydaktycznych i wychowawczych	Kompetencje wychowawcze – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na ucznia		Kompetencje metodologiczne – generatywność wiedzy

Źródło: opracowanie własne.

Pojawia się zatem pytanie: jaki obraz nauczyciela wyłania się z prezentowanych klasyfikacji? Szczegółowa analiza poszczególnych ujęć pozwala na następującą charakterystykę:

Nauczyciel jawi się jako:

- fachowiec, który jest specjalistą w zakresie nauczanego przedmiotu, wie, jakie wiadomości powinien przekazać uczniom, za pomocą jakich metod i środków technicznych,
- menadżer, który potrafi zorganizować przestrzeń edukacyjną, jest w stanie zarządzać procesem nauczania, skutecznie komunikując się z uczniami, innymi podmiotami oświatowymi i rodzicami,
- twórca, który poprzez aktywne działanie kreatywnie podchodzi do stawianych mu celów, co więcej: sam potrafi stawiać sobie cele, które zwiększają efektywność procesu kształcenia,
- diagnosta, który jest w stanie nie tylko przeprowadzić proces ewaluacyjny postępów edukacyjnych uczniów i swojej pracy, ale również trudności i deficytów, które są przeszkodą na drodze efektywnego procesu dydaktycznego.

Ponadto nauczyciel jawi się między innymi jako osoba etyczna, odpowiedzialna, sprawiedliwa. Jest postrzegany jako osobowość, która ma coś konkretnego do zaoferowania swoim uczniom, nie tylko na poziomie wiedzy, ale również przykładu, odpowiedniej postawy moralnej.

Z powyższych rozważań wyłania się kolejna cecha nauczycielskich kompetencji, a mianowicie **wielostronność**. W obliczu tak wielu różnorodnych atutów, które powinien posiadać nauczyciel, proces kształcenia ustawicznego jest nieodzowny – aby sprostać

wszystkim ważnym wymaganiom, konieczna jest nieustanna inwestycja we własny rozwój, mierzony nie liczbą określonych kompetencji, a ich jakością, która przekłada się na sprawne i efektywne działanie.

Kompetencje wychowawcze

W tym miejscu pragniemy zatrzymać się na jednym aspekcie omawianego zagadnienia, a mianowicie na kompetencjach wychowawczych, które odnoszą się do umiejętności komunikowania się, nawiązywania wzajemnych relacji, rozwiązywania konfliktów itp. Owe umiejętności warunkują realizację wszystkich zamierzeń nauczyciela, które związane są z przekazem wiedzy, organizacją pracy na lekcji, efektywnością działań uczniów itp. Należy podkreślić, że owe kompetencje nie powinny być traktowane, jako wyłączny element pracy wychowawczej opiekuna klasy, który realizuje zadania statutowe szkoły. Powinno się je traktować jako składową całość kształtu pracy każdego nauczyciela podczas wszystkich lekcji. Wynika to z faktu nierozdzielności procesu kształcenia i wychowania, mimo że we współczesnej szkole coraz częściej kładzie się nacisk na efekty nauczania i odpowiednie opanowanie przez uczniów materiału dydaktycznego, sprawdzanego różnorodnymi testami kompetencji i osiągnięć szkolnych. W całym procesie „wypożyczania” uczniów w określone umiejętności radzenia sobie w różnych sferach życia społecznego, potrzeba wielkiej troski, aby nie zagubić tego, co związane jest z umiejętnością bycia w relacji z drugim człowiekiem. Aby obok obsługi komputera, znajomości mechanizmów rządzących rynkiem pracy, wiadomości z zakresu liczenia, mierzenia, czytania i pisania, nie zapomnieć o tym, że we współczesnym świecie równie ważne jest samodzielne myślenie, współodczuwanie i komunikacja interpersonalna.

Zmiany w rozwoju rzeczywistości społeczno-kulturowej wyraźnie oddziałują na to, co dzieje się w przestrzeni szkolnej. Coraz częściej słyszymy o trudnościach z utrzymaniem dyscypliny w klasie, o przemocy przybierającej często bardzo ostre formy, o zachowaniach uczniów, z którymi nauczyciele nie umieją sobie poradzić. Takie wydarzenia we współczesnej szkole pokazują, że być może obecnie, bardziej niż kiedykolwiek, kompetencje wychowawcze nauczycieli są podstawą efektywności ich pracy.

Jakie są przyczyny takiego stanu rzeczy? H. Kwiatkowska zwraca uwagę na kilka kwestii, które w sposób niezwykle trafny opisują omawiane zagadnienie. Odnosząc się do niektórych z nich, można

za autorką wskazać, że istotną cechą obecnych czasów jest niezwykła trudność w określeniu podstawowych wartości, co stanowi przyczynę kryzysu współczesnej edukacji. Z tym związany jest brak przychylności dla tradycji i autorytetu, które wchodzą w konflikt z takimi wartościami współczesności, jak mobilność, ryzyko, indywidualizm itp. Taki stan rzeczy powoduje, że edukacja opiera się na zmiennych punktach odniesienia, a nie na trwałych i stabilnych fundamentach. Nabrzmiałość owej sytuacji ukazuje przytoczona przez autorkę myśl H. Arendt, która twierdzi, iż „problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja”⁷. Co zatem kieruje rozwojem obecnej rzeczywistości społeczno-kulturowej? H. Kwiatkowska wskazuje, iż jest to dominacja kategorii ekonomicznych i politycznych nad aksjologiczną. To często zdaniem autorki, sprowadza ludzi tylko do wymiaru klientów, konsumentów zachowujących się zgodnie z regułami marketingu. W tym wymiarze odnaleźć można również edukację. Jak twierdzi autorka, „szkoła, która nie potrafi nadać znaczenia poznaniu, nie potrafi kształtować potrzeby i sprawności samorozwoju, nie uczy »czytania« i rozumienia zmiennej rzeczywistości, czyni z ucznia bezbronne medium dla bezkrytycznego odbioru ułudy w postaci naznaczania posiadaniem reklamowych i sztucznie stwarzanych przedmiotów kultu i pożądań”⁸. Jak w tym odnajdują się nauczyciele? H. Kwiatkowska twierdzi, iż oni również wpadają w wir owej ułudy mamieni krótkimi kursami »nowoczesnej edukacji«⁹. Nie dostrzegają oni potrzeby zmiany samego siebie, swojego warsztatu pracy¹⁰. Jak zatem radzą sobie nauczyciele w sytuacjach trudnych wychowawczo, wymagających zareagowania, ustosunkowania się?

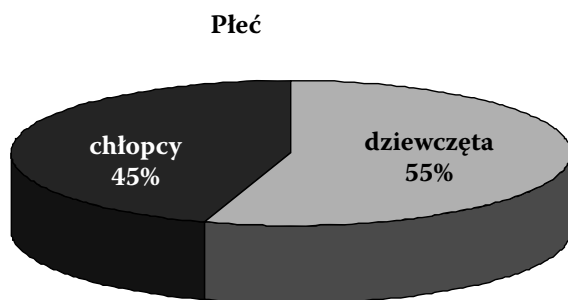
Próba częściowej odpowiedzi niech będą wyniki badań przeprowadzonych w lutym 2010 roku w Dobczycach, w województwie małopolskim, w powiecie myślenickim. Celem badań było poznanie, w jaki sposób uczniowie postrzegają oddziaływania wychowawcze w postaci kar i nagród. Grupą badanych były trzy klasy gimnazjum, łącznie 77 uczniów. Ankietę wypełniły 42 dziewczęta i 35 chłopców, co prezentuje wykres 1.

⁷ Za: H. Kwiatkowska: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994, s. 231.

⁸ H. Kwiatkowska, *Tożsamość wychowawcy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, Gdańsk 2007.

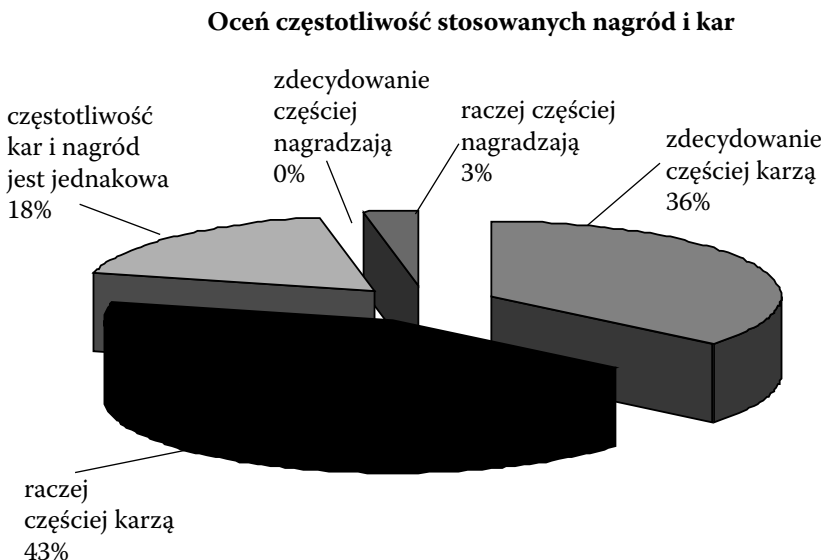
⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*, s. 20–26.



Wykres 1. Charakterystyka badanej grupy ze względu na płeć

Badani uczniowie w swych opiniach tworzą obraz szkoły, która w większości krytykuje ich działania, chętnie karze i rzadko nagradza. Wśród respondentów aż 79% jest zdania, że szkoła częściej karze. Nikt nie jest zdecydowanie przekonany o dominacji nagrody ze strony nauczycieli. Tylko 3% badanych twierdziło, że w szkole raczej częściej pojawiają się nagrody niż kary (wykres 2).



Wykres 2. Częstotliwość stosowanych w szkole nagród i kar w opinii badanej młodzieży

Przygnębiający to wizerunek miejsca, gdzie uczeń zauważany jest tylko w sytuacji niewłaściwego działania, a relacja z nim sprowadza się do sankcji i restrykcji. Tym bardziej jest to smutne, gdy

uzmysłowimy sobie, że badani są w takim okresie swojego życia, w którym z jednej strony bunt i opór jest naturalnym działaniem, a z drugiej potrzeba docenienia i poważnego traktowania jest szczególnie wartościową. W tym kontekście ciągle stosowanie kar nie jest receptą na porozumienie. Młodzi ludzie w czasie burzy hormonów, zmian fizycznych i poszukiwań swojego miejsca w świecie potrzebują każdego rodzaju akceptacji, zrozumienia i uznania przez dorosłych. Być może takim sposobem doceniania byłaby współpraca podczas ustalania reguł i zasad panujących w klasie.

Niestety, jak wynika wykresu nr 3, prawie co trzeci (27% odpowiedzi) ankietowany twierdzi, że żaden nauczyciel nie podejmuje takiej inicjatywy. Nieco ponad połowa uczniów jest zdania, że jedynie kilku nauczycieli zaproponowało taką możliwość. Z tego wynika, że nauczyciele nie biorą pod uwagę faktu, iż w trudnym wieku dorastania młodzi ludzie chcą czuć, że mogą mieć wpływ na jakieś decyzje dotyczące ich działania. Nauczyciele nie próbują powiększać odpowiedzialności młodzieży za jej czyny. Odgórnie narzucają podopiecznym sposób postępowania i drogi, którymi powinni oni podążać.



Wykres 3. Współdziałanie nauczycieli i uczniów w ustalaniu reguł panujących w klasie, w opiniach badanej młodzieży

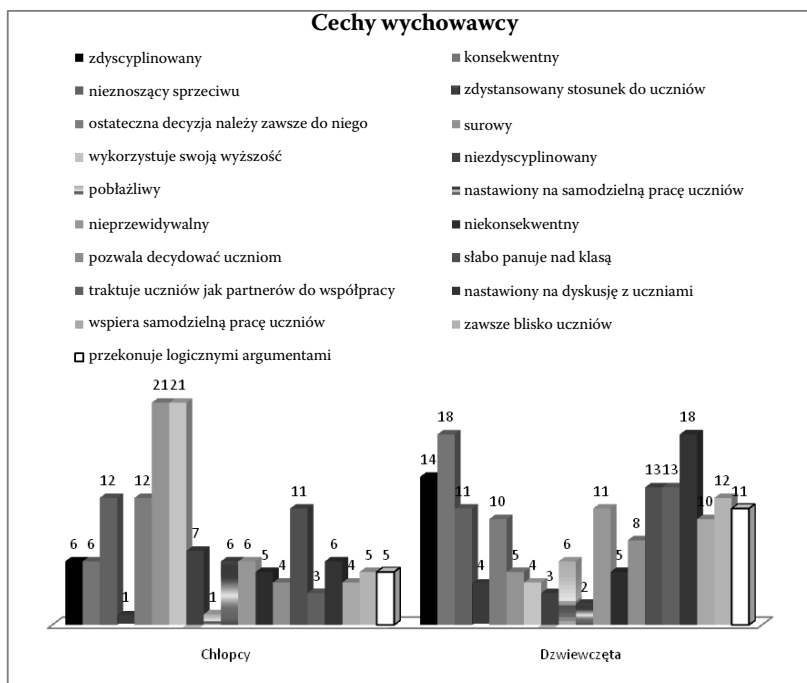
Jaki zatem jawi się wizerunek nauczyciela, który każdego dnia wielokrotnie staje w obliczu trudnych wychowawczych sytuacji, wymagających konfrontacji ze zbuntowaną młodzieżą? Jakich metod radzenia sobie w trudnych chwilach stosuje?

Według uczniów obraz ten jest bardzo schematyczny. Niemal za każdym razem (30 odpowiedzi) pierwszą reakcją nauczyciela na niewłaściwe zachowanie wychowanka jest upominanie. Krzyk pojawia się jako drugi w kolejności (15 odpowiedzi). Równie często jak słowne upomnienie stosowane są uwagi do dziennika (30 odpowiedzi). Groźby wezwania rodziców do szkoły lub odesłania nieposłusznego ucznia do dyrekcji pojawiają się nieco rzadziej.

Jak zatem badani uczniowie charakteryzują swoich nauczycieli?

Wizerunek nauczyciela w oczach uczniów jest pełen sprzeczności. Z jednej strony postrzegany jest jako zdystansowany do młodzieży, z drugiej strony odbierany jest jako zawsze blisko uczniów. Oceniany jest bardzo surowy, nieznoszący sprzeciwu i zarazem nieprzewidywalny. Według większości chłopców (231 odpowiedzi), nauczyciele są surowi i wykorzystują swoją wyższość. Nie są skorzy do współpracy, wręcz jawią się jako osoby nieznoszące sprzeciwu, do których należy ostateczna decyzja. Mimo tak autorytarnego podejścia nauczyciel jest postrzegany jako ktoś, kto nie radzi sobie z klasą, nie ma nad nią kontroli.

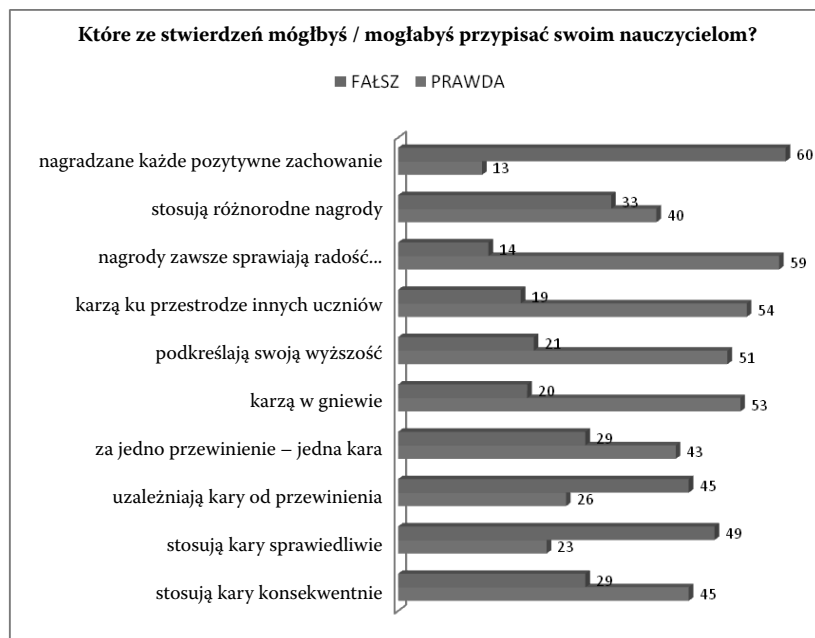
Dziewczęta natomiast najczęściej wskazują zdystansowanie wychowawców do uczniów, nieco rzadziej ich konsekwencję, partnerską współpracę z uczniami i podobnie jak chłopcy zauważają również małą umiejętność nauczycieli panowania nad klasą (wykres nr 4).



Wykres 4. Cechy wychowawcy klasy w opiniach badanej młodzieży

Analizując wypowiedzi respondentów, należy stwierdzić, iż niezależnie od płci uczniowie są przekonani, iż nauczyciele nie potrafią bądź nie chcą konsekwentnie posługiwać się jednym stylem wychowania. Taka sytuacja wprowadza zamęt i dezorganizację wśród uczniów.

Obraz niekonsekwentnego i niejednoznacznego nauczyciela prezentuje również wykres nr 5, który ukazuje, iż w opinii 49 osób stosowane kary są niesprawiedliwe. Tyle samo badanych (45 osób) wskazuje na konsekwencję kar, jak i brak ich zależności od przewinienia. Jednocześnie uczniowie dostrzegają, iż podczas wymierzania sankcji nauczycielami targają silne, gniewne emocje. Może to być sygnał dla wychowanków, iż decyzją o rodzaju kary jest stopień frustracji i rozgniewania nauczyciela, a nie przewinienie jako takie. Ten brak zrozumienia intencji i sposobów działania osoby dorosłej może wynikać z braku jasnej i jednolitej komunikacji.



Wykres 5. Charakterystyka zachowań nauczycieli w opinii badanej młodzieży

Obraz nauczyciela w oczach uczniów jest zatem niezwykle chaotyczny, można by rzec: niespójny. Nauczyciele są konsekwentni, ale niesprawiedliwi, karzą ku przestrodze uczniów, ale jednocześnie chcą okazać swoją wyższość i przewagę. Na ile zatem ich działania

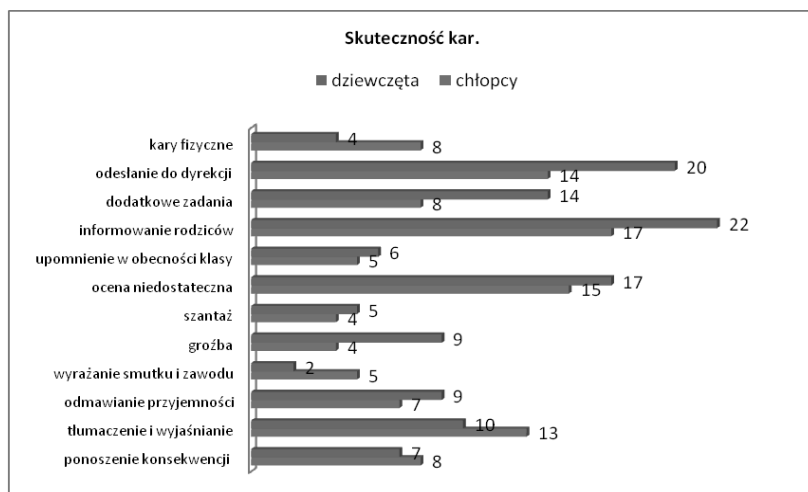
są efektywne? Skuteczność stosowanych przez dorosłych metod sprawdzono w odniesieniu do zachowań ukaranych uczniów. Czy ich zachowanie ulega poprawie? Jedna trzecia uczniów (33%) dostrzega taką zależność, ale są również zdania (41%), które takiej prawidłowości nie potwierdzają. Według 23% uczniów kara nie tylko nie przyczynia się do poprawy złego zachowania, ale jeszcze je wzmacnia (wykres nr 6).



Wykres 6. Zachowania ukaranych uczniów w opiniach badanej młodzieży

Można zatem stwierdzić, że kary stosowane przez nauczycieli nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Jakie zatem kary byłyby skuteczne według uczniów?

Okazuje się, że informowanie rodziców, odesłanie do dyrekcji oraz ocena niedostateczna to w opinii młodzieży kary najskuteczniejsze. Natomiast zupełnie nieprzydatne okazuje się wyrażanie smutku, szantaż i upomnienia w obecności klasy (wykres nr 7).



Wykres 7. Skuteczność kar w opiniach badanej młodzieży

Z powyższej analizy wynikają następujące wnioski:

- wychowawcze oddziaływania nauczycieli są bardzo ubogie i odnoszą się przede wszystkim do kar i narzucania własnej woli uczniom,
- nagrody są rzadkim elementem działań wychowawców,
- postępowanie nauczycieli ma charakter chaotyczny i niespójny, brak jest przemyślanej koncepcji działania,
- nauczyciele nie zapraszają uczniów do tworzenia wspólnych relacji, są autorytarni i sami podejmują większość decyzji.

Realizacja oddziaływań wychowawczych nie jest sprawą łatwą. Potrzeba wielkiej wiedzy, doświadczenia i wyczucia w kontakcie z drugim człowiekiem. Jak wynika z badań H. Kwiatkowskiej na temat tożsamości nauczycieli, znaczna część respondentów posiada taki poziom rozumienia rzeczywistości edukacyjnej, który ogranicza ich w działaniu i sprowadza to działanie do mało skutecznych czynności. Dystans między złożonością rzeczywistości edukacyjnej a sposobami pracy nauczyciela wychowawcy czyni go bezradnym w działaniu, nieefektywnym. Nauczyciele badani przez H. Kwiatkowską chcą robić to, co do nich należy, unikać sporów i konfliktów, działać według ogólnych uregulowań i powinności¹¹.

W perspektywie omawianego zagadnienia uzasadniony wydaje się postulat kształcenia i rozwijania przez całe życie własnych kompetencji zawodowych, nie tylko po to, aby spełniać wyznaczoną

¹¹ H. Kwiatkowska, *op. cit.*

powinność, ale aby realizować swoje zadania efektywnie, z pasją i zaangażowaniem. Jest to szczególnie ważne w odniesieniu do nauczyciela, który w obecnej rzeczywistości nie może tylko ograniczać się do przekazu treści dydaktycznych, ale musi również podejmować trud wychowawczy przy współdziałaniu z rodziną.

Bibliografia

- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, Gdańsk 2007.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.
- Przybysz P., *Edukacja wobec różnorodności*, Gdynia 2001.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.

Ołena Boczarowa

Kreatywność jako zdolność do działalności twórczej nauczyciela

Summary

In the introduction the author quotes several already dated theories stating that the phenomenon of creativity was an object of local and international studies.

Most scholars accept that creativity comprises intellectual initiative, unique openness to experience and to what is new, ability to see and specify a problem. The analysis of the quoted theories suggests that creativity as the ability to be constructive is both a process and a set of features characteristic for every human. The only problem which causes constant debates among scholars is the question of specifying the term: creativity as intellectual activity and as integral human quality.

The results of numerous studies suggest that creativity develops in the process of education due to directed pedagogical activities. A teacher shaping a creative individual should be innovative. Only then new ideas, progressive rules and behaviour can help him create new pedagogical technologies and introduce innovations in teaching, which in turn will help reorganise the whole system of education to become more effective.

Na przestrzeni dziejów problem kształtowania jednostki twórczej zawsze zajmował ważne miejsce w poczynaniach ludzkości, ponieważ miało to znaczący wpływ na rozwój społeczny. Zjawisko twórczości było przedmiotem wielu krajowych i zagranicznych badań. Już tacy filozofowie jak Sokrates i Archimedes, a następnie Francis Bacon i René Descartes interesowali się problemem poszukiwania twórczych metod pozwalających rozwiązywać różnorodne zagadnienia.

Z filozoficznego punktu widzenia **twórczość** jest szczególną formą wiedzy, będącą idealnym obiektem badań jej specyficznych praw wewnętrznych, dzięki którym jednostka zmienia świat. Takie poglądy można prześledzić w dziełach Arystotelesa.

W epoce odrodzenia Juan Huarte w dziele *Badanie umysłów do nauk* zaprezentował hipotezę, według której umiejętność twórczego

podejścia do rozwiązywania problemów ma charakter dziedziczny. W XIX wieku myśl tę podtrzymał angielski badacz Francis Galton w dziele *Badania nad zdolnościami ludzkimi i ich rozwojem*¹.

Francuski filozof Michel de Montaigne w traktacie *Essais (Próby)* teoretycznie uzasadnił metody nauczania i wychowania wspomagające aktywizację i rozwój myślenia twórczego.

Heinrich Scharrelmann zdefiniował działalność pedagogiczną jako twórczą współpracę nauczyciela i ucznia. Ten niemiecki autor był przekonany, że nauczanie powinno wyzwalać u uczniów radośną percepcję świata, co można osiągnąć tylko za pomocą różnego rodzaju samodzielnych prac twórczych².

Angielski psycholog Charles Spearman uzdolnienia twórcze zaliczał do zdolności intelektualnych. Badania amerykańskiego psychologa Lewisa Termiana świadczą o tym, że wysoki poziom rozwoju inteligencji jeszcze nie gwarantuje osiągnięć twórczych, tj. człowiek z wysokimi zdolnościami intelektualnymi nie musi być jednostką twórczą.

W latach 60. XX wieku inny amerykański psycholog Joy Guilford głosił ideę dwóch rodzajów myślenia: konwergencyjnego i dywergencyjnego. Pierwsze z nich jest ukierunkowane na poszukiwania jednego właściwego rozwiązania, natomiast myślenie dywergencyjne ma różne ukierunkowania i rozpatruje możliwie największą liczbę rozwiązań sytuacji problemowej, co w konsekwencji prowadzi do wyciągnięcia zaskakujących wniosków i osiągnięcia ciekawych rezultatów. Zdolność do myślenia konwergencyjnego badacz utożsamiał z inteligencją ogólną, natomiast myślenie dywergencyjne uważał za podstawę kreatywności jako ogólnej zdolności do twórczości. Wielu badaczy uważa, że Guilford ukształtował pojęcie „kreatywność”.

Koncepcję J. Guilforda rozwinął kontynuator jego dzieła Ellis Torrance, według którego kreatywność jest zdolnością do twórczości, wynikającą z silnej potrzeby człowieka, by zniwelować napięcia, wynikające w sytuacji dyskomfortu, którego przyczyną jest nieokreśloność lub nieskończoność działalności. Według tego badacza „twórczość jest prawie nieskończonością, ponieważ wiąże się z nią każdy zmysł – smak, słuch, wzrok, a także emocje”³.

¹ Л.В. Єськова, *Педагогічні творчість і майстерність – вагомі знаряддя розвитку творчої особистості*, „Освіта Донбасу” 2008, nr 2–3, s. 89.

² Е. Браверман, *Панорама методичних ідей*, „Народна освіта” 1989, nr 1, s. 78.

³ В.І. Загвязинский, *Педагогічна творчість вчителя*, [w:] В.І. Загвязинский, *Історичні концепції творчості*, Просвіта, Москва 1987, s. 259.

Nowe podejście do kreatywności prezentuje Diana Bogojawieńska. Według tej badaczki, człowiek twórczy jest zdolny do wysokiego poziomu aktywności intelektualnej w warunkach, gdy przekracza granice rozwiązania sytuacji problemowej.

Z kolei według Jakowa Ponomariowa, człowiek twórczy widzi poboczne rezultaty produktów swojej działalności, natomiast jednostka nietwórcza dostrzega tylko wyniki osiągniętego celu, nie zwraca uwagi na nowatorstwo zastosowanych rozwiązań.

Bazując na doświadczeniach wielu przedstawicieli myśli pedagogicznej: Jana Komeńskiego, Jana Jakuba Rousseau, Johanna Heinricha Pestalozziego, Herberta Spencera, ukraińska badaczka Sofia Rusowa udowodniła, że szkoła przyszłości powinna zwrócić „szczególną uwagę na kształtowanie myślenia, na uporządkowanie potencjału myślowego, aktywizację procesu myślowego, a nie »wkładanie« do głowy ucznia różnorodnej wiedzy”⁴. Badaczka ta podkreślała szczególną wagę szkoły i nauczyciela w tych procesach.

Inny ukraiński pedagog Hryhorij Waszczenko uważał, że szkoła z jednej strony powinna dawać uczniom pewien zasób wiedzy naukowej, kształtować w nich światopogląd naukowy, natomiast z drugiej – powinna formować formalne zdolności intelektualne, bez których człowiek nie może rozwijać kultury wymagającej logicznego myślenia i fantazji twórczej⁵.

Henryk Batyszczew podkreślał, że w sytuacji gdy o twórczości mówi się niezależnie od rezultatu, ztraca się znaczenie wszystkiego, co w kreatywności pozostaje niezbadanym i przekształca się w „budowanie” przez człowieka siebie samego. Dlatego twórczości nie można sprowadzać tylko do odosobnionego rezultatu, do wydajności⁶.

Większość badaczy stoi na stanowisku, że do cech twórczości należy odnieść również obecność intelektualnej inicjatywy twórczej, niepowtarzalną otwartość doświadczenia, wyczulenie na nowe, umiejętność widzenia i określenia problemu. Analiza powyższych poglądów pozwala stwierdzić, że kreatywność jako zdolność do twórczości jest zarówno procesem, jak i zespołem cech charakteryzujących każdego człowieka. Jedyną kwestią, która budzi w środowisku naukowym nieustające dyskusje, jest uściślenie pojęcia:

⁴ Н. Венгер, *Шлях до розвитку творчості*, „Дошкільне виховання” 1982, nr 11, s. 33.

⁵ М.С. Каган, *Спілкування як цінність та творчість*, „Питання психології” 1988, nr 4, s. 34.

⁶ Ю. Галатюк, *Творча функція навчання*, „Шлях освіти” 2000, nr 3, s. 37.

kreatywność jako aktywność intelektualna (D. Bogojawleńska) i jako integralna cecha jednostki (J. Ponomariow).

Wyniki licznych badań świadczą o tym, że twórczość rozwija się w procesie nauczania i wychowania dzięki ukierunkowanym działaniom pedagogicznym.

Działalność pedagogiczna, jak każda inna, ma wymiar ilościowy i jakościowy. Treści i organizację pracy pedagogicznej można ocenić prawidłowo tylko pod warunkiem określenia poziomu podejścia twórczego pedagoga do swojej działalności, który odzwierciedla poziom realizacji przez niego własnych możliwości podczas osiągnięcia wyznaczonego celu. Twórczy charakter działalności pedagogicznej jest najważniejszą i obiektywną jej oceną. Działalność ta jest uwarunkowana różnorodnymi sytuacjami pedagogicznymi, ich niejednoznacznością, wymagającą wariantowego podejścia do analizy i rozwiązania postawionych zadań. Twórczość stwarza jakościowo nowe wartości materialne i duchowe o dużym znaczeniu społecznym, a rozwój twórczego potencjału działalności jest kluczowym warunkiem progresu kulturalnego społeczeństwa i wychowania człowieka. W związku z powyższym na wszystkich szczeblach szkoły (podstawowej, średniej, wyższej) należy zwracać szczególną uwagę na kształtowanie u uczniów różnorodnej, dogłębnej, mocnej i systematycznej wiedzy, na maksymalną stymulację samodzielnej działalności uczniów, na rozwój stałych zainteresowań twórczych, ukierunkowanych poszukiwań twórczych, wytrwałość podczas wykonywania zadań twórczych⁷.

Twórczość pedagogiczną należy rozumieć jako oryginalne i wysokoefektywne podejście nauczyciela do zadań edukacyjno-wychowawczych, wzbogacenie teorii i praktyki wychowania i nauczania. Osiągnięcie wyniku twórczego zabezpiecza się poprzez systematyczną i ukierunkowaną obserwację, stosowanie eksperymentu pedagogicznego, krytyczne wykorzystanie najnowszych zdobyczy praktyki pedagogicznej. Twórczość pedagogiczna dotyczy różnych stron działalności nauczyciela – prowadzenia lekcji, pracy organizacyjnej wśród społeczności uczniowskiej, uwzględnienia cech wiekowych i indywidualnych dzieci, projektowania ucznia jako jednostki, wypracowania strategii i taktyki działalności pedagogicznej w celu optymalnego wykonania zadania wszechstronnego rozwoju jednostki⁸.

⁷ Г. Богатирьова, *Художня культура як необхідна якість сучасного педагога*, „Рідна школа” 2000, nr 7, s. 76.

⁸ *Ibidem*, s. 78.

Warto podkreślić, że twórczość jest działalnością, która tworzy coś nowego, wcześniej nie znanego na podstawie uświadomienia już zgromadzonego doświadczenia i wdrażania nowych kombinacji wiedzy, umiejętności, produktów.

Twórczość ma różne poziomy: na jednym poziomie cechuje ją wykorzystanie już znanej wiedzy i poszerzenie granic jej stosowania; na innym poziomie tworzy się całkowicie nowe podejście zmieniające pogląd na obiekt czy dziedzinę wiedzy. Jako specyficzny rodzaj działalności człowieka twórczość obok „nowości” cechuje także i „progresywność”. Prawdziwa twórczość ma naturę humanitarną, ponieważ jest ukierunkowana na rozwój i samorozwój jednostki, kultury społeczeństwa⁹.

Wychodząc z założenia, że twórczość jest rodzajem działalności człowieka, W. Andriejew wyodrębnia cechy charakteryzujące ją jako proces całościowy: występowanie sprzeczności sytuacji problemowej lub zadania twórczego; społeczna oraz indywidualna waga i progresywność, wnoszące nowe w rozwój społeczeństwa i jednostki (działalność antyspołeczna, nawet w najbardziej pomysłowej formie nie jest twórczością, lecz wandalizmem); występowanie obiektywnych (społecznych, materialnych) przesłanek dla twórczości; występowanie subiektywnych przesłanek dla twórczości (wiedzy, umiejętności, szczególnie pozytywnej motywacji, twórczych zdolności jednostki); nowość i oryginalność procesu i rezultatu.

Jeżeli spośród wyżej wymienionych cech świadomie nie zostanie uwzględniona chociaż jedna, to działalność twórcza albo nie zostanie urzeczywistniona, albo nie można jej będzie nazwać twórczą¹⁰.

Działalność pedagogiczna jest procesem stałej twórczości. W odróżnieniu od twórczości w innych dziedzinach, takich jak nauka, technika, sztuka, twórczość pedagoga dotyczy rozwoju jednostki. Zazwyczaj twórczo pracujący pedagog, a tym bardziej pedagog nowator tworzy własny system pedagogiczny, który w konkretnych warunkach pozwala uzyskać najlepszy rezultat.

Warto podkreślić, że twórczość bywa różna. Jest ona uwarunkowana twórczym potencjałem jednostki, który, jeżeli mówimy o pedagogu, kształtuje się na podstawie zgromadzonego przez niego doświadczenia społecznego, wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i przedmiotowej, nowych idei, umiejętności i nawyków, pozwalających znajdować i zastosowywać oryginalne rozwiązania,

⁹ Є. Барбіна, *Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки*, „Рідна школа” 1998, nr 2, s. 71.

¹⁰ *Ibidem*, s. 74.

nowatorskie formy i metody, a przez to udoskonalać wykonywanie swoich funkcji zawodowych. Z drugiej strony twórczość przychodzi tylko wtedy i tylko do tych, których cechuje szacunek do pracy, pragnienie podwyższenia swoich kwalifikacji zawodowych, poszerzenia wiedzy i zapoznania się z doświadczeniami zarówno poszczególnych pedagogów, jak i całych zespołów pedagogicznych.

O twórczej naturze pracy pedagoga często się mówi, że przeważnie jest ona umysłowa, to znaczy twórcza. Jednak według autorki niniejszego artykułu, pracę umysłową nie zawsze można utożsamiać z pracą twórczą. Bez specjalnego przygotowania, wiedzy odzwierciedlającej uogólnione doświadczenie społeczne twórczość pedagogiczna nie jest możliwa bez prób i błędów. Tylko specjalnie przygotowany pedagog, posiadający wiedzę encyklopedyczną, na podstawie głębokiej analizy sytuacji i świadomości istoty problemu, dzięki twórczej wyobraźni ma możliwość znaleźć nowe, oryginalne sposoby i środki ich rozwiązania.

Potencjał twórczy każdego człowieka, także pedagoga, cechują predyspozycje jednostki twórczej. Pedagodzy wymieniają różne cechy predyspozycji twórczej, m.in. zdolność jednostki do zauważania i proponowania alternatywnych rozwiązań, podawanie w wątpliwość ogólnej wiedzy, unikanie sformułowań powierzchownych, umiejętność zagłębienia się w problem i jednocześnie rozpatrzenie go w oderwaniu od rzeczywistości (zobaczenie perspektywy), odrzucenie orientacji na autorytety, umiejętność widzenia znanego obiektu w nowym kontekście, gotowość odrzucenia teoretycznych rozważań, podziału na czarne i białe, odejście od ogólnej równowagi życiowej oraz stabilności, a wybieranie niepewności i poszukiwań¹¹.

Pojęcie „kreatywność” oznacza, że umiejętności twórcze nie mogą powstać w wyniku przymusu lub zagrożenia. W związku z czym przed pedagogiem powstaje problem, jak stworzyć warunki stymulujące rozwój jednostki twórczej. Środowisko kreatywne cechuje bezpieczeństwo psychologiczne, które według Carla Rogersa można ustalić za pomocą następujących procesów:

- 1) akceptacja oczywistej wartości jednostki, w wyniku czego dziecko stopniowo nauczy się być sobą. Bez udawania i masek może spróbować przejawiać siebie i podejmować samodzielne działanie;
- 2) stworzenie warunków, w których nie istnieje ocena zewnątrz. Jednostka odczuwa wolność i staje się wolną. Według L. Zajczenko, ocena zawsze wyzwała lękliwość i odruchy obronne.

¹¹ I. Зязюн, *Педагогічна діяльність як мистецька дія*, „Рідна школа” 1995, nr 7–8, s. 31.

- 3) podejście cechujące empatię. Rozumienie wewnętrznego świata dziecka, jego uczuć, stwarza warunki do wysokiego poziomu bezpieczeństwa psychologicznego i stymuluje twórczość¹².

We współczesnej literaturze pedagogicznej twórczość jest traktowana jako proces rozwiązywania zadań pedagogicznych w zmieniających się warunkach. Mając do czynienia z wieloma typowymi i niestandardowymi problemami, pedagog buduje swoją działalność zgodnie z zasadami poszukiwań heurystycznych, takimi jak: analiza sytuacji pedagogicznej, projektowanie rezultatu zgodnie z danymi wyjściowymi, analiza zasobów niezbędnych dla sprawdzenia założeń i osiągnięcia rezultatu, ocena uzyskanych danych, wytyczanie nowych zadań.

Oczywiste jest, że doświadczenia w działalności pedagogicznej pedagog może zdobyć pod warunkiem systematycznych działań ukierunkowanych na rozwiązywanie specjalnie dobranych zadań odzwierciedlających rzeczywistość pedagogiczną oraz organizację zarówno edukacyjnej, jak i praktycznej, zawodowo ukierunkowanej działalności. Jednak twórczego charakteru działalności pedagogicznej nie można sprowadzać tylko do rozwiązywania zadań pedagogicznych, ponieważ w działalności twórczej przejawiają się poznawcze, emocjonalno-woluntarne i motywacyjne składniki jednostki. Można powiedzieć, że w procesie twórczym powinien uczestniczyć człowiek doświadczony, prawdziwy zawodowiec – kreatywny pedagog, który powinien wybrać własny sposób przekazania informacji uczniom. Poniżej zostaną zatem rozpatrzone cechy charakteryzujące ce twórczego pedagoga.

Nauczyciel twórczy jest jednostką o różnorodnych zainteresowaniach i potrzebach, która w sposób niepowtarzalny łączy w sobie następujące cechy: miłość do dzieci, pasja zawodowa, różnorodne zainteresowania, szeroka wiedza encyklopedyczna, wysoka kultura osobista, etyczna i językowa, żywe, stałe zainteresowanie osobą każdego ucznia, pragnienie śledzenia nowatorskich rozwiązań, gotowość uczenia się od bardziej doświadczonych kolegów, poczucie godności zawodowej.

Niektórzy badacze uważają za twórczą jednostkę osobę, która jest zdolna przekształcać działalność w proces twórczy, tj. taka jednostka jest kreatywną.

¹² Л.В. Зайченко, *Деякі проблеми розвитку української національної школи в педагогічній спадщині С.Р. Русової*, „Вісник Академії педагогічних наук України” 1993, nr 1, s. 80.

J. Gromow i W. Molako wyodrębniają siedem cech kreatywności: oryginalność, heurystyczność, fantazja, aktywność, koncentracja, wyrazistość, uczuciowość¹³.

S. Sysojewa uważa, że jednostka kreatywna posiada wewnętrzne przesłanki (cechy osobowościowe, predyspozycje neurofizjologiczne) zabezpieczające aktywność twórczą, tj. niestymulowaną z zewnątrz działalność poszukiwawczą i przekształcającą¹⁴.

W. Andrijew zaproponował następującą typologię twórczej jednostki pedagoga:

1. *Teoretyk-logik* – typ jednostki twórczej zdolnej do logicznych uogólnień, klasyfikacji i systematyzacji informacji. Osoby tego typu dokładnie planują własną pracę twórczą, szeroko wykorzystują już znane metody badań naukowych, cechuje je rozległa wiedza encyklopedyczna. Opierając się na już znanych koncepcjach teoretycznych, jednostki te starają się je rozwinąć. Pracę, którą rozpoczynają, doprowadzają do logicznego zakończenia, potwierdzają swoje argumenty powołaniami na liczne źródła.
2. *Teoretyk intuicyjny* – cechuje się wysoko rozwiniętą zdolnością generowania nowych, oryginalnych idei; ludzie z takimi zdolnościami twórczymi są znanymi wynalazcami, twórcami nowych koncepcji, szkół i kierunków. Osoby te nie boją się przeciwstawiać własnych idei poglądom ogólnie przyjętym, charakteryzują się szeroką fantazją i wyobraźnią.
3. *Praktyk (eksperymentator)* – zawsze stara się swoje oryginalne hipotezy sprawdzić eksperymentalnie. Ludzie tego typu lubią i umieją pracować z techniką, interesują się i mają zdolności do spraw praktycznych. Jednostki te są energiczne, komunikacyjne, zdolne do narzucania swojej woli innym i ukierunkowywania ich na rozwiązywanie wielkich zadań twórczych. Pod ich kierownictwem powstają oryginalne szkoły naukowe i zespoły twórcze. Osoby te cechuje inicjatywa, energiczność (szczególnie na początkowych etapach rozwiązywania nowych zadań twórczych). Niestety osoby te szybko się wypalają lub przechodzą do rozwiązywania innych zadań twórczych.

Gotowość nauczyciela do twórczego poszukiwania wspólnie z uczniami, umiejętność stworzenia przyjaznego środowiska do produktywnego poznawania podczas lekcji zależy od jego wiedzy oraz umiejętności posługiwania się zasobami metod pedagogicznych,

¹³ С. Донець, Удосконалення педагогічної майстерності, „Освіта. Технікум. Коледжі” 2007, nr 4, s. 7.

¹⁴ І. Іванов, Енциклопедія творчих справ, „Народна освіта” 1990, nr 4, s. 30.

wiedzy z konkretnego przedmiotu, głębokiego zainteresowania nim. Tylko na takiej podstawie nauczyciel może twórczo wykorzystywać nowe metody dydaktyczne, wypracowywać nowe, niestandardowe sposoby aktywizacji działalności poznawczej uczniów. Można to przeprowadzić na bazie indywidualnego podejścia w trakcie nauczania do każdego ucznia, wykorzystania możliwości modułów przedmiotowych. Rozwój inicjatywy i twórczości służy wykorzystaniu niestandardowych form nauczania¹⁵.

Twórczość i działalność pedagoga cechują różne poziomy. Uczeń pedagoga W. Kan-Kalik i N. Nikandrow wyodrębniają następujące:

- 1) poziom elementarnego współdziałania z klasą: nauczyciel wykorzystuje połączenie zwrotne, koryguje swój wpływ, uwzględniając wyniki tego połączenia, nie działa na podstawie doświadczeń innych nauczycieli;
- 2) poziom optymalizacji działalności podczas lekcji, poczynając od jej planowania, gdy twórczość przejawia się w udanym wyborze i właściwym komponowaniu już znanych nauczycielowi treści, metod i form nauczania;
- 3) poziom heurystyczny, gdy nauczyciel wykorzystuje możliwości twórcze wynikające z bezpośredniej komunikacji z uczniami;
- 4) wyższy poziom twórczości nauczyciela, charakteryzujący się pewną samodzielnością oraz wykorzystywaniem gotowych metod.

Realizacja nauczania twórczego jest możliwa na podstawie podejścia aktywnego, za pomocą zaangażowania uczniów do takich rodzajów działalności naukowej, które według swej treści i struktury dydaktycznej dają możliwość osiągnięcia pozytywnych rezultatów w rozwoju zdolności twórczych, sprzyjają kształtowaniu systemu twórczych umiejętności i nawyków. Wymaga to projektowania i wdrażania technologii organizacji odpowiednich rodzajów działalności dydaktycznej podczas nauczania poszczególnych przedmiotów. Takie technologie mają zabezpieczać połączenia metod reprodukcyjnych (poznania przez uczniów gotowej informacji) z metodami nauczania problemowego, podczas którego działalność uczniów ma charakter poszukiwawczy, twórczy. Rozwój jednostki twórczej wymaga wprowadzenia nowych zasobów dydaktyczno-metodycznych, wspomagających modelowanie procesu edukacyjno-wychowawczego, wynikającego z postawionego celu.

¹⁵ М. Бернадський, *Інтелект чи творчість?*, „Народна освіта” 2002, nr 7, s. 69.

W niniejszym artykule przeprowadzimy analizę niektórych technologii sprzyjających kształtowaniu jednostki twórczej. Na przykład technologia tworzenia warunków psychologicznych przygotowania uczniów do działalności twórczej jest ściśle związana z innymi technologiami, ale mimo to można wyodrębnić w niej następujący algorytm działań: działalność ucznia powinna być reglamentowana, a jej proces należy organizować tak, żeby w nim były zawarte elementy twórczości, przewidujące kombinowanie, analogizowanie, uniwersalizację, przypadkowe modyfikacje. Należy motywować zainteresowania, przez które przechodzą wszystkie wpływy zewnętrzne, stwarzać stymulowanie wewnętrzne, które jest bodźcem aktywności jednostki. W związku z powyższym proces kształtowania i rozwoju zainteresowań jest ważnym warunkiem działalności twórczej, rozwija zainteresowania u dziecka, wyzwala się u niego pragnienie przeniknięcia w istotę tego, co poznaje. Wola, uwaga, poczucie indywidualności, poszukiwania, sprawiają, że działalność twórcza staje się potrzebą jednostki.

Kreatywny system pedagogiczny tworzą organicznie związane treści, metody, formy, sposoby i zasoby wszechstronnego rozwoju, nauczania i wychowania oraz zabezpieczają kształtowanie jednostki twórczej o światopoglądzie badacza (teoretyka, filozofa, eksperymentatora i obywatela).

Kreatywny proces pedagogiczny opiera się na takich zasadach, jak: priorytetowość twórczego rozwoju uczniów z wykorzystaniem treści edukacyjnych jako materiału do badań, utożsamianie procesu nauczania uczniów z procesem badania naukowego, a działalności ucznia z działalnością uczonego, różnorodność działalności badawczej, dominująca odpowiedzialność i aktywność poznawcza ucznia, rola nauczyciela jako kierownika naukowego (organizatora, konsultanta, eksperta), wspólna twórczość ucznia i nauczyciela jako badaczy w przyjaznych warunkach psychologicznych.

Proces edukacyjno-wychowawczy orientacji kreatywnej tworzy się z uwzględnieniem takich warunków, jak: występowanie sytuacji nieskończoności i otwartości w odróżnieniu od bezwzględnego reglamentowania, sprzyjanie i zachęcanie do zadawania licznych pytań w trakcie nauczania, motywacja niezależności w połączeniu z odpowiedzialnością, akcentowanie na samodzielnych opracowaniach, spostrzeżeniach, odczuciach, uogólnieniach, porównaniach, polilingwistyczne doświadczenie kształtujące różnorodne poglądy na świat, zwracanie uwagi przez pedagogów, rodziców, ludzi z otoczenia na zainteresowania i potrzeby uczniów.

Na treści kreatywnego procesu edukacyjno-wychowawczego składają się następujące komponenty: fundamentalne problemy bazowych dziedzin nauki; klasyczne zagadnienia różnych nauk (procesów edukacyjnych): matematyczne, filologiczne, przyrodniczo-naukowe, logiczne, psychologiczne itd.; problemy powstające na styku różnych dziedzin naukowych, praca, nad którymi ma na celu ukształtowanie całościowego poglądu na świat, prowadzi do dywersyfikacji przedmiotów szkolnych, problemy z pogranicza przedmiotów szkolnych i nauki, których rozwiązanie daje możliwość samokształtowania ucznia jako obiektu (badacza) procesu poznawczego opartego na metodzie badawczej, ponieważ treści edukacyjne uczeń opanowuje odpowiednio do etapów badania naukowego, co daje podstawy do jego samookreślenia; zdolności, których całokształt odpowiada poszczególnym przedmiotom nauczania, dziedzinie twórczości naukowej i na końcowym etapie tworzy całościową unikatową kulturę psychologiczną myślenia naukowego, umiejętności i nawyki badania naukowego¹⁶.

Metodycznymi wytycznymi nauczania kreatywnego są: badanie teoretyczne, swobodny dialog (rozmowy Arystotelesowskie), dyskusje naukowe i seminaria edukacyjne, ustne i pisemne sprawozdania naukowe (wystąpienia, odczyty, artykuły, referaty), rozmowy heurystyczne, obrony prac naukowo-badawczych, eksperymentalne badania laboratoryjne, praktyczne modelowanie indywidualnych opracowań, badania naukowe organizowane w trakcie wycieczek i wyjazdów¹⁷.

W celu zbadania charakteru stosunków między nauczycielem i uczniami szkoły średniej ukazujących podejście twórcze, została przeprowadzona ankieta wśród uczniów, która umożliwiła na podstawie analizy i uogólnień tych badań, ukazanie ogólnego obrazu badanego zjawiska.

Badanie zostało przeprowadzone w trzech etapach:

- na etapie pierwszym przeanalizowano źródła badania, opracowano jego metodykę (proces przygotowania ankiety dla dzieci);
- na etapie drugim przeprowadzono ankietowanie, wykonano analizę materiału teoretycznego, zaczęto eksperyment pedagogiczny mający na celu ukazanie potrzeb dzieci i kreatywnych przedsięwzięć ze strony nauczyciela;
- na etapie trzecim ukończono eksperyment pedagogiczny i opracowano wyniki badań oraz podano je w postaci poszczególnych

¹⁶ Класному керівнику. Колективна творча діяльність у школі (методичні рекомендації), „Виховання школярів” 2002, nr 10, s. 10.

¹⁷ Ibidem, s. 11.

podsumowań z każdego pytania ankiety oraz ogólnych wniosków z przeprowadzonego ankietowania. Bazą eksperymentalną badania była Szkoła Ogólnokształcąca nr 54 poziomy I–III w Horliwce.

Analiza uzyskanych odpowiedzi oraz ich zestawienie pozwoliły stworzyć obraz ukazujący stosunek dzieci do nauczyciela, ujawniły miejsce nauczyciela w życiu uczniów, poziom porozumienia między nauczycielem a uczniami podczas procesu edukacyjnego i wychowawczego. Opracowanie rezultatów pokazało, że:

1. 70% badanych odpowiedziało, że nauczyciel w życiu uczniów odgrywa rolę drugorzędną, dla 20% uczniów nauczyciel nie odgrywa żadnej roli, tj. całkowicie nie rozumieją oni, po co jest potrzebny zawód nauczyciela i tylko 10% badanych odpowiedziało pozytywnie, stwierdzając, że właśnie nauczyciel odgrywa w ich życiu rolę pierwszoplanową, podobną jak rodzice.
2. Na pytanie, co ma uczynić nauczyciel podczas lekcji, żeby zainteresować uczniów, 95% badanych odpowiedziało, że nauczyciel powinien bardzo rzadko sprawdzać zadania domowe, a częściej opowiadać ciekawe historie wzięte z życia. Według uczniów, właśnie w takich warunkach jest możliwe wzajemne porozumienie między nauczycielem i uczniami. Pozostałe 5% uczniów odpowiedziało, że nauczyciel powinien sprawdzać przygotowanie uczniów w celu dokładniejszego opanowania danego tematu.
3. Większość uczniów uważa, że w przeważającej części nauczyciele w ogóle nie interesują się życiem klasy i nie korzystają podczas swojej pracy z podejścia indywidualnego. Tylko 30% badanych udzieliło pozytywnej odpowiedzi na to pytanie.
4. 80% uczniów uważa, że dla lepszego opanowania wiedzy nauczyciel powinien dobrze wyglądać i umieć opowiadać ciekawe historie. 15% odpowiedziało, że nauczyciel może podawać treści edukacyjne w dowolny sposób, ale nie powinien sprawdzać wykonania zadań domowych. 5% uważa, że oprócz dobrej powierzchowności nauczyciel powinien wyróżniać się zdolnościami zawodowymi.
5. Bardzo pesymistyczne odpowiedzi zostały udzielone na pytanie: czy podczas lekcji nauczyciele wykorzystują metody gier? 75 dzieci odpowiedziało, że nauczyciele nigdy nie stosują tej metody, ale uczniowie bardzo by chcieli wprowadzenia jej na lekcjach. 15% uważa, że nauczyciele umieją tylko krzyczeć i wystawiać negatywne oceny, w związku z czym na lekcjach pedagodzy proponują wyłącznie nieciekawe zadania, 10% w ogóle nie wiedziało,

na czym polegają metody gier dydaktycznych w trakcie trwania lekcji, ale uważa, że z pewnością jest to ciekawe i potrzebne.

6. Na pytanie, czy w twojej klasie są tacy nauczyciele, którzy mają poczucie humoru, i czy to pomaga w nauczaniu, 80% uczniów odpowiedziało, że mają do czynienia tylko z kilkoma nauczycielami, starającymi się zachowywać opanowanie i czasami pożartować. 15% badanych uważa, że nauczyciele zawsze wyglądają smutno, są zatroškani i nie uśmiechają się. 5% nigdy nie widziało wesołego nauczyciela.
7. Na pytanie, czy nauczyciel wykorzystuje podczas lekcji różnorodne konkursy, quizy itd., 75% odpowiedziało, że połowę lekcji nauczycielowi zajmuje wprowadzenie dyscypliny, 20% odpowiedziało, że czasami uczestniczą oni w różnego typu dysputach i konkursach, 5% nawet rozumie, w jakim celu jest to potrzebne, twierdząc przewrotnie, że w tym czasie można pobawić się grami w telefonie komórkowym.
8. Podobnie negatywny obraz wypływa z udzielonych odpowiedzi na pytanie: czy nauczyciele prowadzą z uczniami indywidualne rozmowy i mają indywidualne podejście do każdego ucznia? Większość dzieci (85%) stwierdziło, że tylko niektórzy nauczyciele rozumieją potrzeby uczniów i mogą pomóc w rozwiązaniu konkretnego problemu, 15% uważa, że nauczyciele cały czas wygłaszają kazania, np. na temat, jak należy żyć, a rzeczywistej pomocy nie są w stanie udzielić.
9. Interesująca była informacja dotycząca wyobrażenia o nauczycielu idealnym. 65% badanych uważa, że nauczyciel idealny powinien bardzo ładnie wyglądać i zawsze się uśmiechać. Według 25% badanych, taki pedagog powinien przedstawiać materiał w sposób ciekawy i zawsze mieć czas dla uczniów. Pozostałe 10% ma bardzo różne poglądy dotyczące osoby nauczyciela: dla niektórych idealnym nauczycielem jest ten, który pozwala bawić się podczas lekcji różnymi przedmiotami i nigdy nie wzywać do szkoły rodziców. Dla 4% w ogóle nie istnieje idealny nauczyciel.
10. Biorąc pod uwagę odpowiedzi udzielone na poprzednie pytanie, 75% uczniów szanuje tylko tych nauczycieli, którzy nie wywołują u nich uczucia strachu, 20% nie całkiem rozumie, za co można szanować starsze od nich pokolenie, ponieważ są oni źli i często krzyczą, 5% uczniów badanej klasy nie umiało odpowiedzieć na to pytanie.
11. Pytanie: czy nauczyciel kształci u uczniów gusta estetyczne poprzez omówienie na lekcjach wybranych dzieł literackich, odwiedzanie muzeów, wystaw itd.?, okazało się dla dzieci dość

niezwykłe, ponieważ zostały udzielone następujące odpowiedzi: 70% odpowiedziało negatywnie; 20% w ogóle nie zrozumiało tego pytania i tylko 10% obiektywnie zaznaczyło pozytywny stosunek, demonstrując wiedzę w tej dziedzinie.

Analiza rezultatów świadczy także o negatywnej stronie szkoły: dzieci nie mają możliwości nawiązania nici porozumienia z nauczycielami. Według badanych nauczyciele nie sprzyjają samookreśleniu się uczniów, nie interesują się problemami klasy, nie wykorzystują w swojej pracy podejścia indywidualnego w rozwiązywaniu pewnych sytuacji konfliktowych, w trakcie lekcji stosują metody autorytarne. Wszystko to sprzyja pogarszaniu wzajemnych stosunków między nauczycielem a uczniami.

Uzyskane wyniki ankietowania uczniów wskazują cechy, które powinien posiadać współczesny nauczyciel; są to: poczucie humoru, wysokie przygotowanie zawodowe, dobry wygląd zewnętrzny, nienaganne zachowanie, umiejętność prowadzenia lekcji w sposób ciekawy i zrozumiały, co sprzyja zachęceniu uczniów do działalności twórczej i lepszemu opanowywaniu wiedzy.

Należy podkreślić, że nauczyciel kształtujący jednostkę twórczą powinien wykorzystywać nie tylko najnowsze osiągnięcia pedagogiki, najnowocześniejsze technologie pedagogiczne, systematycznie śledzić literaturę metodyczną, ale i wdrażać w praktykę własne idee, metody, technologie. Ponieważ tylko w sytuacji, gdy pedagog na własnym przykładzie pokaże uczniom twórcze podejście do nauczania, będzie mógł oczekiwać od nich podobnych zachowań. Tylko w takim przypadku system wychowania i edukacji w szkole będzie odpowiadać normom wymagań społecznych progresywnej części dzisiejszego świata.

Jest oczywiste, że przejawienie twórczego potencjału nauczyciela i wykorzystanie jego potencjalnych możliwości ma nadzwyczajne znaczenie dla dzieci. W związku z tym należy zwrócić szczególną uwagę na przygotowanie przyszłych nauczycieli na studiach wyższych: kształcić pedagogów empatycznych, mających potrzebę ukierunkowanego i systematycznego samodoskonalenia się jako jednostki twórczej, świadomych znaczenia potencjału twórczego w życiu człowieka, roli twórczego procesu pedagogicznego w kształtowaniu ucznia i rozwoju jego potencjalnych możliwości. Tylko taki pedagog będzie przygotowany do działalności twórczej.

We współczesnych warunkach istnieje paląca potrzeba społeczna polegająca na tym, żeby każdy człowiek mógł szybko zaadaptować się do stałych zmian socjalno-ekonomicznych. W związku z tym kształtowanie u człowieka, a przede wszystkim u nauczyciela,

творчого стосунку до оточаючого світа і потреби його познання, а jednocześnie познання siebie в свіcie jest bardzo aktualnym problemem. Biorąc to pod uwagę, jednym z zadań zawodowego przygotowania przyszłego nauczyciela powinno być wykształcenie u niego umiejętności niesienia pomocy swoim wychowankom w odkrywaniu własnego potencjału творчого, który w przyszłości stanie się źródłem samorozwoju, samowychowania, samodoskonalenia. Dlatego nauczyciel powinien świadomie śledzić i dostosowywać się do zmieniającej się rzeczywistości.

Jednostka творча jest jednostką kreatywną, która w wyniku wpływu czynników zewnętrznych zdobywa niezbędną dla aktualizacji творчого potencjału człowieka dodatkową motywację, nawyki zachowania, zdolności sprzyjające osiągnięciu творczych rezultatów w jednej lub kilku dziedzinach działalności творczej. Każdy człowiek powinien udoskonalać nawyki myślenia творczego i kierować nimi tak, żeby w pełni wykorzystywać możliwości procesu творczego. Nauczyciel kształtujący jednostkę творczą powinien być nowatorem. Tylko w takim przypadku nowe idee, progresywne zasady i zachowania pomogą mu stworzyć nowe technologie pedagogiczne, wprowadzić różnorodne innowacje do procesu edukacyjno-wychowawczego, co z kolei pomoże przebudować system wychowania i nauczania w kierunku podwyższenia jego efektywności.

Bibliografia

- Барбіна Є., *Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки*, „Рідна школа” 1998, nr 2, s. 71–74.
- Бернадський М., *Інтелект чи творчість?*, „Народна освіта” 2002, nr 7, s. 69–72.
- Богатирьова Г., *Художня культура як необхідна якість сучасного педагога*, „Рідна школа” 2000, nr 7, s. 76–79.
- Браверман Е., *Панорама методичних ідей*, „Народна освіта” 1989, nr 1, s. 78.
- Венгер Н., *Шлях до розвитку творчості*, „Дошкільне виховання” 1982, nr 11, s. 32–38.
- Галатюк Ю., *Творча функція навчання*, „Шлях освіти” 2000, nr 3, s. 34–37.
- Головко С., *Український педагогічний словник*, Либідь, Київ 1997, s. 470.
- Донець С., *Удосконалення педагогічної майстерності*, „Освіта. Технікум. Коледжі” 2007, nr 4, s. 7.
- Єськова Л.В., *Педагогічна творчість і майстерність – вагомі знаряддя розвитку творчої особистості*, „Освіта Донбасу” 2008, nr 2–3, s. 85–89.

- Загвязинский В.І., *Педагогічна творчість вчителя*, [w:] Загвязинский В.І., *Історичні концепції творчості*, Просвіта, Москва 1987, s. 259.
- Зайченко Л.В., *Деякі проблеми розвитку української національної школи в педагогічній спадщині С.Р. Русової*, „Вісник Академії педагогічних наук України” 1993, nr 1, s. 80–90.
- Зязюн І., *Педагогічна діяльність як мистецька дія*, „Рідна школа” 1995, nr 7–8, s. 31.
- Іванов І., *Енциклопедія творчих справ*, „Народна освіта” 1990, nr 4, s. 30–32.
- Каган М.С., *Спілкування як цінність та творчість*, „Питання психології” 1988, nr 4, s. 25–39.
- Класному керівнику. Колективна творча діяльність у школі (методичні рекомендації)*, „Виховання школярів” 2002, nr 10, s. 10–11.

Magdalena Rzepa, Julia Kluzowicz

Przygotowanie przyszłych pedagogów do pracy głosem – kurs „Emisja głosu” na studiach wyższych

Summary

Voice is the main instrument in educators' work and that is why the issue of voice's proper usage is of crucial importance. The article presents the results of research carried out at Cracow's universities. The aim of the article was to explore the question how the study of voice emission at pedagogical studies is organized. The research was accomplished with the method of diagnostic poll employing the following methods; questionnaire (50 students), analysis of three course syllabuses, personal interviews with course lecturers and participant observation of three different than the above mentioned courses of voice emission at pedagogical faculties. The text discusses topics of the courses, competence of the lecturers, methodology of the class alongside the proposals of optimization of the organization of teaching in a given subject.

Wprowadzenie

O tym, jak ważny jest głos w pracy nauczyciela, nie trzeba nikogo przekonywać. Jest on podstawowym narzędziem pracy pedagogów, dlatego problematyka jego właściwego użytkowania jest niezmierzenie istotna. Zostało to również zauważone przez prawodawców – na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku¹ w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, kurs „Emisja głosu” w wymiarze 30 godzin został wprowadzony do programu studiów nauczycielskich. Jedną z przyczyn powyższego rozporządzenia był duży odsetek schorzeń narządu głosu – co roku notuje się ponad 3,5 tysiąca tego typu zachorowań². Jak

¹ Dz.U. Nr 65, poz. 385, z późn. zm.

² M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Głos narzędziem pracy: poradnik dla nauczycieli*, Łódź 1999.

wynika z raportu Komisji Ekspertów Unii Europejskich foniatorów, która sklasyfikowała zawody w zależności od wymagań stawianych narządowi głosu, nauczyciele są grupą, w której narządowi głosowemu stawiane są znaczne wymogi³. Warto zaznaczyć, że Polska jest jedynym krajem w Unii Europejskiej, który w wykazie chorób zawodowych uwzględnia choroby narządu głosu, a wśród nich:

- guzki głosowe twarde,
- wtórne zmiany przerostowe fałdów głosowych,
- niedowład mięśni wewnętrznych krtani z wrzecionowatą niedomykalnością fonacyjną głośni i trwałą dysfonią⁴.

Jak wspomniano, statystyki ukazują, iż zapadalność na te choroby jest bardzo wysoka. Ponadto niektórzy nauczyciele, w zależności od specjalności, są bardziej od innych na nie narażeni. Są to przede wszystkim nauczyciele wychowania przedszkolnego, początkowego oraz nauczyciele języków obcych. Najmniejszy odsetek zachorowań odnotowano wśród nauczycieli muzyki. Zatem przekonanie, że nauczyciele uczący śpiewu częściej cierpią na schorzenia głosu z powodu jego nadmiernego obciążenia, okazuje się błędne. Nie zmienia to jednak faktu, że również ta grupa wśród pedagogów jest narażona na wysokie ryzyko, jednak poprzez prawidłowo wykształcone kompetencje głosowe, zostaje ono zredukowane⁵.

Warte uwagi wydaje się bliższe spojrzenie na to, jak przebiega nauka „Emisji głosu” na studiach pedagogicznych.

Podstawowe założenia metodologiczne

Głównym celem badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jak przebiega nauka emisji głosu na studiach pedagogicznych. Badania przeprowadzone zostały metodą sondażu diagnostycznego. W tym celu posłużono się wywiadem z osobami prowadzącymi zajęcia z zakresu emisji głosu, ankietą z 50 studentami, przeprowadzoną

³ Pełne zestawienie wygląda następująco: zawody wymagające specjalnej jakości głosu (śpiewacy, aktorzy, spikerzy radiowi i telewizyjni); zawody stawiające znaczne wymogi narządowi głosowemu (nauczyciele, zawodowi mówcy: tłumacze, telefonistki, politycy, przedszkolanki); zawody wymagające większej niż przeciętna wydolności głosowej oraz zawody wykonywane w hałaśliwym środowisku (prawnicy, sędziowie, lekarze, sprzedawcy), A. Pruszewicz (red.), *Foniatria kliniczna*, Warszawa 1992, s. 205.

⁴ Załącznik do Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 30 czerwca 2009 w sprawie chorób zawodowych, Dz.U. z dnia 2 lipca 2009, poz. 869.

⁵ I. Polak, *Znaczenie emisji głosu w kształceniu nauczycieli. Materiały I Sympozjum Naukowego „Problemy pedagogiki wokalne”*, Zeszyty Naukowe AM we Wrocławiu 1990, nr 55.

na ostatnich zajęciach z przedmiotu, analizą sylabusów zajęć „Emisja głosu” oraz obserwacją uczestniczącą na dwóch, innych niż powyższe, kursach. Badania przeprowadzono na trzech krakowskich uczelniach wyższych, na dwóch wydziałach pedagogicznych i jednym filologicznym.

Cele i treści kursu „Emisja głosu”

Przytaczane już Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia nauczycieli definiuje cele nauczania studentów w ramach kursu „Emisja głosu”. W dokumencie czytamy, iż celem takich zajęć jest „wyszkolenie prawidłowych nawyków posługiwania się narządem mowy oraz wyposażenie [studentów – przyp. M.Rz., J.K.] w wiedzę z zakresu funkcjonowania i patologii narządu mowy”⁶. Z jednej strony wytyczne o tak szerokim zakresie mogą stanowić podstawę do napisania podręcznika, z drugiej zaś brak uszczegółowienia treści stanowi poważny problem. Osoba prowadząca zajęcia staje przed problemem zawarcia powyższej wiedzy w 30-godzinny kursie. Treści o podobnej objętości w przypadku kursów dla nauczycieli muzyki bądź dla aktorów, przekazywane są w ciągu kilku lat, natomiast na studiach nauczycielskich mają zostać zrealizowane w ciągu jednego semestru. Stąd też nie może dziwić fakt, że przekazywana wiedza jest bardzo mocno okrojona, co również rzutuje na cele kształcenia.

Aby zaprezentować cele kształcenia w przejrzystym układzie, zostaną one przedstawione według klasyfikacji Bolesława Niemierki, zawierającej następujące kategorie wobec ucznia (tu: studenta), który po zakończonych zajęciach: wie, rozumie, potrafi⁷. Cele te odnoszą się zarówno do poziomu wiedzy, poglądów, jak i umiejętności.

Zebrane dane pozwalają na ustalenie, że po zakończonych zajęciach student powinien:

1. Znać:

- wiadomości z zakresu anatomii, fizjologii i higieny aparatu głosowego,
- ogólne zasady dotyczące ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych, artykulacyjnych i rehabilitacyjnych,
- podstawowe zasady dykcji i poprawnej wymowy,
- zasady prawidłowego frazowania,

⁶ Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. Nr 65, poz. 385, z późn. zm.

⁷ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Gdańsk 1994.

- zasady dotyczące akcentowania i intonacji,
- zasady retoryki i skutecznej prezentacji,
- zasady higieny aparatu głosowego.

2. Rozumieć:

- znaczenie mowy w pracy nauczyciela.

3. Potrafić:

- eliminować napięcie mięśni szyi, krtani, żuchwy, odcinka lędźwiowego kręgosłupa za pomocą różnych metod relaksacyjnych,
- oddychać prawidłowym do mówienia torem oddechowym – oddechem przeponowo-żebrowym,
- eliminować oddech górny,
- poprawnie wykonywać odpowiednie ćwiczenia relaksacyjne.

Powyższe zestawienie wskazuje na liczną grupę celów kształcenia realizowanych na zajęciach. Główny nacisk położony jest na wykształcenie umiejętności prawidłowego posługiwania się głosem. Ów cel praktyczny jest poprzedzony wcześniejszym celem poznawczym, który zakłada, że student posiędzie określone wiadomości teoretyczne. Na zajęciach realizowanych jest stosunkowo mało celów odnoszących się do poglądów studentów, ich postaw. Można tu wyodrębnić jeden, choć ogromnie ważny cel, który zakłada, że student zrozumie znaczenie mowy w pracy nauczyciela.

Aby wypracować ten i powyższe cele, konieczne jest przekazanie odpowiednich treści. Dla uświadomienia studentom istotności pracy z głosem w ich przyszłym zawodzie niezbędne jest zwrócenie uwagi nie tylko na to, iż jest on podstawowym narzędziem pracy nauczyciela, lecz również wskazanie na zagrożenia, na jakie jest on narażony. W przytaczanym już rozporządzeniu⁸, w wytycznych treściach nauczania jest mowa o patologiach narządu mowy. Niestety, po analizie sylabusów zajęć oraz arkuszy hospitacji z obserwowanych zajęć stwierdzono, że takie informacje nie są przekazywane studentom na zajęciach, a jeśli się one pojawiają, to w znikomej ilości, przy okazji realizowania tematów takich jak: budowa i działanie aparatu artykulacyjnego, oddechowego i fonacyjnego, na którego realizację poświęcone jest zaledwie kilka godzin dydaktycznych (od dwóch do trzech).

Skrótowy zarys tematyczny obejmuje takie zakresy jak:

a) treści teoretyczne:

- budowa i działanie narządu głosu,

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. z dnia 19 sierpnia 2002 r., poz. 2110.

- patologia głosu,
 - higiena głosu,
 - kultura żywego słowa, podstawy retoryki;
- b) treści praktyczne:
- ćwiczenia prawidłowej postawy,
 - ćwiczenia oddechowe, relaksacyjne,;
 - ćwiczenia artykulacyjne i dykcyjne,
 - ćwiczenia uaktywnienia rezonatorów.

Z obserwacji wynika, że zakres treściowy, z racji swojej rozległości, w niektórych aspektach traktowany jest wyłącznie informacyjnie – zwłaszcza jeśli chodzi o tematykę patologii głosu. Kurs „Emisja głosu” jest – oprócz kursu z zakresu komunikacji interpersonalnej jedynym, na którym poruszana jest problematyka kultury żywego słowa. Niestety, ze względu na małą liczbę godzin prowadzący ograniczają się do ćwiczeń dykcji i akcentowania w języku polskim.

Inne treści realizowane w ramach kursu, które traktują o głosie w pracy nauczyciela można ująć w następujące zakresy, mówiące o głosie jako⁹:

- narzędziu nawiązania i podtrzymania kontaktu,
- środku przekazu dydaktycznego,
- elementu budowania autorytetu nauczyciela.

Treści te uwrażliwiają studenta na to, czym jest głos w codziennej pracy pedagogów. Poprzez odpowiedni przekaz werbalny, na który składa się liczba wypowiedzianych słów, akcentowanie, kadencja i antykadencja, treści nauczania mogą być o wiele łatwiej przyswajane przez uczniów. Co ważne, poruszane treści mówią nie tylko o dydaktycznym, lecz również wychowawczym aspekcie tej pracy. Odpowiednie posługiwanie się głosem i wykorzystywanie jego cech – barwy, intonacji, a także akcentowania, mogą posłużyć jako istotne elementy budowania kontaktu interpersonalnego, będącego podstawą każdej sytuacji wychowawczej.

Prowadzący przedmiot „Emisja głosu”

Osoby, które prowadzą zajęcia z zakresu emisji głosu na studiach pedagogicznych, uprawiają najczęściej zawód wymagający specjalnych umiejętności głosowych – są to aktorzy bądź śpiewacy. Oczywiście, ich przygotowanie merytoryczne nie budzi wątpliwości – sami, w ramach studiów zrealizowali kilkuletnią, najczęściej indywidualną

⁹ Treści zaczerpnięte z analizowanych sylabusów, m.in. autorskiego programu mgra Stanisława Świdra.

naukę emisji głosu. Jednak nie wszyscy posiadają odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne (dwóch spośród pięciu wykładowców ich nie posiadało). Zazwyczaj ukończyli oni Państwową Wyższą Szkołę Teatralną – Wydział Aktorski, Wydział Reżyserii Dramatu, bądź Akademię Muzyczną – Wydział Wokalno-Aktorski.

Prowadzenie przedmiotu z zakresu emisji głosu jest przeważnie ich dodatkowym zajęciem. Na co dzień osoby te pracują zawodowo w teatrze bądź operze. Jeden z badanych respondentów jest z wykształcenia pedagogiem i logopedą, ale praca na uczelni jest również jego zajęciem dodatkowym.

Jak wynika z obserwacji zajęć, specjalistyczne umiejętności w zakresie operowania głosem są przydatne do nauki emisji głosu, jednak – biorąc pod uwagę specjalności pedagogiczne (z wyłączeniem nauczycieli muzyki), nie są one konieczne. Przyszli nauczyciele powinni przede wszystkim uzyskać kompetencje z zakresu operowania głosem mówionym.

Organizacja i metodyka zajęć

Niestety, kurs z zakresu emisji głosu często bywa traktowany „po macoszemu”. Uważany za przedmiot „lekki” jest wprowadzany do programu studiów wśród wielu innych przedmiotów na pierwszym bądź drugim roku studiów licencjackich. Wyjątkiem są osoby, które w ramach studiów I stopnia takiego kursu nie odbyły i realizują go na studiach uzupełniających magisterskich. Są to jednak nieliczne przypadki¹⁰.

W ramach tego kursu zdobyte umiejętności studenci będą wykorzystywać w przyszłej pracy zawodowej (zakładając, iż będzie to praca w zawodzie nauczyciela). Uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że po trzech, czterech latach nauki niewielu studentów pamięta w ogóle, że w indeksie ma wpis z takiego właśnie przedmiotu. Nie mówiąc o umiejętnościach posługiwania się głosem, które powinny stać się codziennymi nawykami.

Zdaniem 43 badanych studentów, przedmiot ten jest konieczny na studiach pedagogicznych, 5 uznało, iż jest on zbędny, a 3 nie miało zdania na ten temat. Przypomnijmy, że wszyscy badani studenci już ukończyli ten kurs.

Student I roku w natłoku wielu zajęć teoretycznych traktuje ten kurs jako „lekki i przyjemny”, nie przykładając większej wagi do nauki. Sprzyjają temu również wymagania stawiane przez

¹⁰ Na przykład osoby, które ukończyły specjalność „praca socjalna” (I stopień) i uczęszczają na studia z zakresu „pedagogiki resocjalizacyjnej”.

prowadzących – podstawą do zaliczenia jest najczęściej obecność i odczytanie wyrecytowanego tekstu (oczywiście największą popularnością cieszą się fragmenty Pana Tadeusza: „Gra Wojskiego na rogu”, „Inwokacja” czy „Zachód słońca”). Nauczyciel jednak w pracy zawodowej rzadko mówi wierszem, a jeszcze rzadziej posługuje się trzynastozgłoskowcem. Tylko na dwóch kursach studenci w ramach zaliczenia zobligowani byli do przedstawienia wybranych ćwiczeń i umiejętności oddechowych, emisyjnych bądź artykulacyjnych.

Z obserwacji wynika, że w trakcie około 70% zajęć prowadzonych przez aktorów studenci uczą się deklamować wiersze, natomiast w ramach 40% zajęć prowadzonych przez śpiewaków – zyskują obszerną wiedzę z zakresu śpiewu. Podczas uczestniczenia w jednym z kursów, 40% zajęć poświęcone było przybliżeniu treści i ćwiczeniu umiejętności związanych z kontaktem niewerbalnym, czemu – biorąc pod uwagę specyfikę prowadzonych zajęć – poświęcona powinna być mniejsza ilość czasu.

Wśród metod pracy ze studentami przeważają ćwiczenia praktyczne, pokaz oraz praca z tekstem – najczęściej jest to interpretacja tekstu na poziomie wyobraźni i przekazu werbalnego. Wykorzystuje się zarówno indywidualne, grupowe, jak i zbiorowe formy organizacji zajęć. Emisja głosu jest specyficzną umiejętnością, stąd też – przynajmniej na pewnym etapie – wymagane są konsultacje z nauczycielem. Grupy ćwiczeniowe liczą około 15–20 osób. Z punktu widzenia skuteczności nauczania optymalna liczebność to 5–10 osób. Przychylne temu są również opinie studentów – 20 z nich uznało, że w tak licznej grupie wystąpienia publiczne są bardzo krępujące, a 18 stwierdziło, iż przydatne byłyby konsultacje indywidualne.

Mówiąc o metodyce zajęć, należy też skupić się na środkach dydaktycznych wykorzystywanych w pracy ze studentami. Oprócz wspomnianych już tekstów, na których pracują studenci, stosowane są również teksty z podręczników. I tutaj słów kilka o zapleczu bibliograficznym kursu „Emisja głosu”. Z racji tego, iż jako obowiązkowy przedmiot znalazł się on w programie studiów stosunkowo niedawno, mało jest pozycji, które mogą stanowić samodzielny podręcznik do nauki przyszłych pedagogów. Wśród starszych opracowań przeważają te do nauki śpiewu. Jednak w przeciągu ostatnich kilku lat pojawiły się cenne pozycje, które – oprócz zastosowania w ramach kursu – są bardzo dobrą bazą do samokształcenia¹¹. Istot-

¹¹ Z. Pawłowski (red.), *Emisja głosu. Struktura, funkcja, diagnostyka, pedagogizacja*, Warszawa 2008; B. Toczyska, *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*, Gdańsk 2007; B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2003; M. Śliwińska-Kowalska (red.), *op. cit.*

nym składnikiem organizacyjnym zajęć są warunki, w jakich się one odbywają. Sale, gdzie prowadzono zajęcia, tylko w jednym przypadku odpowiadały potrzebom kursu. Wszyscy prowadzący i niektórzy studenci skarżyli się na zbyt ciasne sale (40 studentów) oraz złą akustykę (10).

Możliwości optymalizacji kursu

Z całą pewnością kurs „Emisja głosu” przynosi efekty w kształceniu przyszłych pedagogów (por. tabela 1). Studenci znajdują je przede wszystkim w lepszym sposobie oddychania (25 badanych), co stanowi podstawę prawidłowej emisji głosu i poprawę wymowy (16). Znacznie mniejsza efektywność widoczna jest w zakresie wypracowania takich cech głosu jak czystość czy dźwięczność (8).

Tabela 1. Efekty uczestnictwa studentów w zajęciach z emisji głosu w opinii studentów

L.p.	Efekty uczestnictwa w zajęciach z emisji głosu	Liczba odpowiedzi
1.	Poprawa sposobu oddychania	25
2.	Poprawa wymowy	16
3.	Poprawa głosu (czystość, dźwięczność)	8
4.	Poprawa śpiewu	4
5.	Inne (większa pewność siebie)	3

Źródło: analiza wyników badań własnych.

Osoby prowadzące zajęcia efektywność kursu widzą przede wszystkim w „otwarcu się na publiczne mówienie” (2 badanych), poprawie sposobu oddychania (2) i poprawie wymowy, ze szczególnym uwzględnieniem zwolnienia tempa mówienia (2). Jeśli chodzi o efekty w zakresie emisji głosu (miękkie nastawienie głosu, podparcie oddechowe, aktywizacja rezonatorów), okres 30 godzin to zbyt mało, aby jednoznacznie stwierdzić, czy mają one miejsce. Możliwe jest sprawdzenie nabycia tych umiejętności, jednak aby w codziennej mowie były widoczne, muszą być stale powtarzane.

Stąd postulat zwiększenia liczby godzin dydaktycznych poświęconych na kurs emisji głosu. Zgadzają się w tym względzie prowadzący oraz znaczna część studentów. Ich zdaniem, należy zwiększyć liczbę zajęć praktycznych (16 badanych) oraz zajęć teoretycznych (3). Wszyscy prowadzący oraz 5 studentów twierdzi, że optymalną liczbą godzin byłoby około 45–60. Zaledwie 4 uczestników kursu

uznało, iż należy ją zmniejszyć do 15 godzin (są to te osoby, które przedmiot ten traktują jako niepotrzebny na studiach bądź nie mają zdania na ten temat).

Z punktu widzenia praktycznego wykorzystania umiejętności zdobytych na kursie, powinien on być przesunięty na późniejsze niż pierwszy rok – lata studiów.

Jeśli chodzi o warunki prowadzenia zajęć, wydaje się koniecznością, aby w przydzielaniu sal mogła uczestniczyć osoba prowadząca taki kurs, aby wybrać taką, która odpowiadać będzie liczebności grupy, sposobowi pracy i – co niezmiernie ważne – jest dostosowana pod względem akustyki.

Konieczna jest również zmiana wymogów zaliczenia na takie, które egzekwować będą opanowanie istotnych umiejętności emisyjnych. Wydaje się również, iż przydatne byłyby pewne wymogi co do wykształcenia osób prowadzących. Oczywiście, oprócz bezwzględnego przygotowania pedagogicznego dobrze jest, jeśli osoby te na co dzień zawodowo posługują się głosem, choć – jak wspomniano – nie jest to konieczne. Dla przyszłych nauczycieli ważniejsze od spektakularnych umiejętności są te, które pozwolą na oszczędne posługiwanie się głosem na co dzień – mowa tu o wykształceniu logopedycznym. Biorąc pod uwagę postulaty studentów, należałoby rozszerzyć liczbę godzin poświęconych poprawnej artykulacji i dykcji (28) oraz wzbogacić kurs o indywidualne konsultacje z prowadzącym (12). Wniosek ten powinien zostać poparty jeszcze jednym faktem. Otóż kandydat na przyszłego nauczyciela, oprócz ogólnych badań lekarskich, nie przechodzi badań logopedycznych czy foniatrycznych – jak ma to miejsce na przykład we Francji. Stąd też kurs z zakresu emisji głosu jest często jedyną okazją, kiedy przyszły nauczyciel może liczyć na uwagi co do poprawy swojej wymowy, a w niektórych przypadkach – motywację do podjęcia terapii logopedycznej.

Bibliografia

- Pawłowski Z., *Emisja głosu. Struktura, funkcja, diagnostyka, pedagogizacja*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2008.
- Polak I., *Znaczenie emisji głosu w kształceniu nauczycieli. Materiały I Symposium Naukowego „Problemy pedagogiki wokalne”*, „Zeszyty Naukowe AM we Wrocławiu” 1990, nr 55.
- Pruszewicz A., *Foniatryka kliniczna*, PZWL, Warszawa 1992.
- Sinica M., *Edukacja humanistyczna*, Zielona Góra 2007, t. 5.
- Śliwińska-Kowalska M., *Głos narzędziem pracy: poradnik dla nauczycieli*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999.

Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Universitas, Kraków 2003.

Toczyska B., *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*, GWP, Gdańsk 2007.

Akty prawne

Załącznik do Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 30 czerwca 2009 r. w sprawie chorób zawodowych, Dz.U. z dnia 2 lipca 2009, poz. 869.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r., Dz.U. Nr 65, poz. 385, z późn. zm.

Literatura

(wybrane pozycje)

- Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom–Kraków 2009.
- Allport G.W., *Osobowość i religia*, tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkowicz, I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1988.
- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994.
- Arnheim R., *Visual thinking*, University of California Press, Berkeley 1969.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna, serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Barbina J., *Profeijna majsternist' uczytela w istoriji pedahohicnoji dumky*, „Ridna Szkoła” 1998, nr 2, s. 71–74.
- Barron F., *Creativity and personal freedom*, Van Nostrand, Princeton 1968.
- Barron F., Harrington D.M., *Creativity, intelligence, and personality*, „Annual Review of Psychology” 1981, t. 32, 439–476.
- Barron F., Welsh G.S., *Artistic perception as a possible factor in personality style: It's measurement by a figure preference test*, „Journal of Psychology” 1952, t. 33.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, tłum. J. Bauman, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995.
- Bernacka E.R., *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Bernadskij M., *Intelekt czy twórczist'?*, „Narodna Oswita” 2002, nr 7, s. 69–72.
- Block J., *Personality as an Affect-Processing System*, 2001.
- Bloom B., *Developing Talent in Young People*, New York Books, New York 1985.
- Bochenek A., *Samoaktualizacja, jako podstawa kształtowania się kompetencji pedagogicznych przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego*, „Rocznik Naukowy” 2007, t. 14.

- Bohatyriow H., *Chudoźnia kultura jak neobchidna jakist' suczasnoho pedahoha*, „Ridna Szkoła” 2000, nr 7, s. 76–79.
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, tłum. H. Szczepańska, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1994.
- Brawerman E., *Panorama metodycznych idei*, „Narodna Oswita” 1989, nr 1.
- Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Chomsky N., *Zagadnienia teorii składni*, Ossolineum, Wrocław 1982.
- Chruszczewski M.H., *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Cieślak A., *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Coangelo N., Davis G., *Handbook of gifted education*, Pearson Education, Inc., Boston 2003.
- Cresson E., Flynn P., *Nauczanie i uczenie się, Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
- Czapiński J., Panek T., *Warunki i jakość życia Polaków. Diagnoza społeczna 2009*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Dailey A., Martindale C., Borkum J., *Creativity, synesthesia and physiognomic perception*, „Creativity Research Journal” 1997, t. 10.
- Dawson R., *Sekrety skutecznego przekonywania*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2006.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Dąbrowski K., *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1975.
- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Deci E.L., *Intrinsic motivation*, Plenum Books, New York 1975.
- Delors J., *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995.
- Doneć S., *Udoskonalennia pedagogicznoji majsternosti*, „Oswiata. Technikum. Koledzi” 2007, nr 4.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie. Pojęcia. Procesy*, Konteksty, t. 3, Gdańsk 2007.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI wieku. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wydawnictwo Rebis, Warszawa 1963.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Finke R. A., *Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization*, Hillsdale, Erlbaum, NJ 1990.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 1995.
- Fromm E., *O sztuce istnienia*, tłum. R. Saciuk, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Wrocław 1997.
- Fromm E., *Szkice z psychologii religii*, tłum. J. Prokopiuk, Książka i Wiedza, Warszawa 1966.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemiłscy, Czytelnik, Warszawa 1993.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek: jak rozwiązywać konflikty z dziećmi?* Wyd. „Pax”, Warszawa 2004.
- Gozłinska E., Szłosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.
- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
- Hadamard J., *Psychologia odkryć matematycznych*, PWN, Warszawa 1964.
- Halicka M., Halicki J., *Zostawić ślad na ziemi*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2006.
- Hall E.T., *Taniec życia. Inny wymiar czasu*, tłum. R. Nowakowski, Spectrum, Warszawa 1999.
- Hałatiuk J., *Tworcza funkcja nawczania*, „Szlach Oswity” 2000, nr 3, s. 34–37.
- Havighurst R.J., *Developmental tasks and education*, D. McKay, New York 1972.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, tłum. H. Grzegółowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Hołowko S., *Ukraiński pedagogiczny słownik*, Łybid', Kyjiw 1997.
- Houston J.P., Mednick S.A., *Creativity and the need for novelty*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1963, t. 66.
- Hryń S. (red.), *Inspiracje twórcze a dzieło stworzone*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010.
- Iwanow I., *Encyklopedia twórczych spraw*, „Narodna Oswita” 1990, nr 4, s. 30–32.
- Jamrozikowa A., *Inspiracje postmodernistyczne w humanistyce*, Poznańskie Studia z Filozofii Nauki (z. 13), Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 1993.
- Janowski A., *Pedagogika praktyczna*, „Fraszka Edukacyjna”, Warszawa 2002.
- Jawłowska A., *Tu i teraz w perspektywie kultury ponowoczesnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1.

- Jeśkowska L.W., *Pedahohiczna tworczyst' i majsternist' – wahomi znariaddia rozwytku tworcozi osobystosti*, „Oswiata Donbasu” 2008, nr 2–3, s. 85–89.
- Kahan M.S., *Spilkuwannia jak cinnist' ta tworczyst'*, „Pytannia Psycholohiji” 1988, nr 4, s. 25–39.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2001.
- Karwowski M., *Zgłębianie kreatywności, Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, t. 1.
- Klasnomu keriwnyku. Kōlektywna tworcza dijalnist' u szkoli (metodyczni rekomendaciji)*, „Wychowannia Szkolariw” 2002, nr 10, s. 10–11.
- Knowles M., Holtin E., Swanson R., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kobyłecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Kochanowski J., *Spōłeczeństwo, wiedza, demokracja*, Wydawnictwo Wschód – Zachód, Łódź 2008.
- Kohlberg L., *Esseys on moral development*, Harper and Row, San Francisco 1984.
- Komisja Europejska, *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*, WSP-TWP, Warszawa 1995 (tytuł oryg. *The White Paper on education and training. Teaching and learning society*).
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1991.
- Kozielecki J., *Humanistyka przelōmu wiekōw*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Kozielecki J., *Psychologia nadziei*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Kozielecki J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, PWN, Warszawa 1966.
- Kozioł E., Kobyłecka E., *Kompetencje nauczyciela. Stan potrzeby, kierunki zmian*, Zielona Gōra 2002.
- Kries E., *Psychoanalytic explorations in art*, International Universities Press, New York 1952.
- Krishnamurti J., *Szkoła zrozumienia*, tłum. M. Fostowicz-Zahorski, The-saurus Press, Wrocław 1992.
- Kron F. W., Sofos A., *Dydaktyka mediōw*. Gdańsk 2008.
- Kuhn T. S., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa 2001.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogōlna*, Warszawa 2000.
- Kuźma J., *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli*, PWN, Warszawa–Kraków 1993.

- Kwiatkowska H., *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.
- Kwiatkowska H., Lewowicki T., *Z zagadnień pedeutologii kształcenia nauczycieli*, KNP PAN, „Studia Pedagogiczne”, t. LXI, Warszawa 1995.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia – pedagogika wobec współczesności*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2004.
- Labouvie-Vief G., *Dynamic development and mature autonomy. A theoretical prologue*, „Human Development” 1982, t. 25.
- Lakhani A., *Perswazja, sztuka zdobywania tego, czego pragniesz*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007.
- Lasch Ch., *Culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*, Norton, New York 1978.
- Levi-Strauss C., *Antropologia strukturalna*, Warszawa 1988.
- Lowe J., *Rozwój oświaty dorosłych, Tendencje światowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1982.
- MacKinnon D.W., *The nature and nurture of creative talent*, „American Psychologist” 1962, t. 17.
- Makieło-Jarża G., *Konteksty społeczne i cywilizacyjne przemian współczesnej rodziny*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2006.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, Instytut Wydawniczy „PAX”, Warszawa 1990.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., Hawley McWhirter E., *Zagrożona młodzież*, tłum. H. Grzegółowska-Klarkowska, A. Basaj, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2001.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2000.
- MEN, *Projekt reformy systemu edukacji*, WSiP, Warszawa 1998.
- Metcalf J., *Feelings of knowing in memory and problem solving*, „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition” 1986, t. 12.
- Mirski A., *Koncepcje stadiów w rozwoju człowieka po adolescencji. Analiza związków między rozwojem społeczno-moralnym a inteligencją operacyjną*, rozprawa doktorska, Kraków 1992.
- Mirski A., Niemczyński A., *Stadia inteligencji operacyjnej i stadia społeczno-moralne w rozwoju człowieka dorosłego*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1995, t. 3, nr 4.

- Mirski A., *Poznaj siebie, aby pokierować swoim życiem*, Kraków 2011 („Wybór Zawodu”).
- Mirski A., *Rozwój estetyczny człowieka*, referat wygłoszony na XI Konferencji Psychologii Rozwojowej, Kraków 2003.
- Mirski A., *Uzdolnienia twórcze a procesy poznawcze i osobowościowe*, referat wygłoszony na X Międzynarodowej Konferencji Naukowej Państwo – Gospodarka – Społeczeństwo, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2011.
- Morawski S., *Niewdzięczne rysowanie mapy... O postmodernie(izmie) i kryzysie kultury*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.
- Myers D. G., *Intuicja, jej siła i słabość*, Moderator, Wrocław 2004.
- Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2008.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1987.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Nieciński S., *Kształcenie akademickie a intelektualny rozwój młodzieży studenckiej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 3.
- Nieciński S., Kulczycki J., *Suplementario al debate sobre los standards de la Europa Unida*, „Escuela Abierta” 2005, nr 8.
- Olearczyk T., *Pedagogika ciszy*, Wyd. WAM, WSFP Ignatianum, Kraków 2009.
- Ostrowska K., *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1998.
- Paivio A., *Images in Mind: The Evolution in the Theory*, Harvester Wheatsheaf, New York 1991.
- Pervin L. A., John O. P., *Osobowość. Teoria i badania*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002.
- Pieter J., *Wybór pism pedagogicznych*, Biblioteka Klasyków Pedagogiki, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1967.
- Pilecka W., Kossewska J., *Dziecko – społeczeństwo – edukacja. Dylematy psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- Polak I., *Znaczenie emisji głosu w kształceniu nauczycieli*, Materiały I Sympozjum Naukowego „Problemy pedagogiki wokalne”, Zeszyty Naukowe AM we Wrocławiu, nr 55, Wrocław 1990.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Przybylski R., *Baśń zimowa. Esej o starości*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1998.
- Przybysz P., *Edukacja wobec różnorodności*, Gdynia 2001.
- Pufal-Struzik I., *Demand for stimulation in young people with different levels of creativity*, „High Ability Studies” 1996, t. 7.

- Radlińska H., *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa 1947.
- Ricoeur P., *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992.
- Ricoeur P., *Symbolika zła*, tłum. S. Cichowicz, M. Ochab, Instytut Wydawniczy „PAX”, Warszawa 1986.
- Śalata E., *Kompetencje zawodowe nauczyciela a problemy reformy edukacyjnej*, Radom 2001.
- Schachtel E. G., *Metamorphosis*, Basic Books, New York 1959.
- Schumpeter J.A., *Capitalism, Socialism and Democracy*, Harper, New York 1975.
- Selman R., *The growth of interpersonal understanding, Developmental and clinical analyses*, Academic Press, New York 1980.
- Selman R., *The Relation of Role-Taking to the Development of Moral Judgment in Children*, Child Development, 1971.
- Siemieniecki B., *Pedagogika medialna*, t. 2, Warszawa 2007.
- Sinica M., *Edukacja humanistyczna*, Zielona Góra 2007, t. 5.
- Stein M.I., *Creativity and culture*, „Journal of Psychology” 1953, t. 36.
- Stein M.I., Meer B., *Perceptual organization in the study of creativity*, „Journal of Psychology” 1954, t. 37.
- Sternberg R., *Psychologia poznawcza*, WSIP, Warszawa, 2001.
- Sternberg R.J., Davidson J.E., *Concepts of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge 2005.
- Sternberg R.J., *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, 1981.
- Sternberg R.J., Lubart T.I., *An investment theory of creativity and its development*, „Human Development” 1991, t. 34.
- Sternberg R.J., Lubart T.I., *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*, The Free Press, New York 1995.
- Sternberg R.J., *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna EMPI, Poznań 2003.
- Strzałek A., *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Ossolineum, Wrocław 1989.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Znak, Kraków 1992.
- Szmidt K.J., Piotrowski K.T., *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi czasów transformacji*, PWN, Warszawa–Kraków 1999.
- Śliwińska-Kowalska M., *Głos narzędziem pracy: poradnik dla nauczycieli*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999.
- Śnieżyński M., *Nauczanie aktywizujące*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1984.

- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995.
- Taft R., Gilchrist M. B., *Creative attitudes and creative productivity: A comparison of two aspects of creativity among students*, „Journal of Educational Psychology” 1970, t. 61.
- Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Universitas, Kraków 2003.
- Taylor A., Getzels J. W., *Perspectives in creativity*, Aldine Pub. Co., Chicago 1975.
- Tellegen A., Atkinson G., *Openness to absorbing and self-altering experiences („absorption”), a trait related to hypnotic susceptibility*, „Journal of Abnormal Psychology” 1974, t. 83.
- Toczyska B., *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*, GWP, Gdańsk 2007.
- Tomaszewski T., *Psychologia*, PWN, Warszawa 1976.
- Tuan Pham M., Meyvis T., Zhou R., *Beyond the obvious: Chronic vividness of imagery and the use of information in decision making*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 2001, t. 2.
- Turoś L., *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Uczelniane WSRP w Siedlcach, Siedlce 1993.
- Ushes M.J., Shaver J. P., *Dogmatism and divergent thinking abilities*, „Journal of Psychology” 1970, t. 75.
- Wallas G., *The art of thought*, Harcourt, New York 1926.
- Wenher N., *Szlach do rozwoju twórczości*, „Doszkilne Wychowanie” 1982, nr 11, s. 32–38.
- Wierzbicki P., *Zapis świata. Traktat metafizyczny*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2009.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976.
- Zahwiazynskij W.I., *Pedahohiczna tvorczist' wczytela*, [w:] Zahwiazynskij W.I., *Istoryczni koncepciji tvorczosti*, Proswita, Moskwa 1987.
- Zajczenko L.W., *Dejaki problemy rozwytku ukrajinškoji nacionalnoji szkoły w pedahohicznij spadszczyni S.R. Rusowoji*, „Wisnyk Akademiji Pedahohicznych Nauk Ukrainy” 1993, nr 1, s. 80–90.
- Zaziun I., *Pedahohiczna dijalnist' jak mystečka dija*, „Ridna Szkoła” 1995, nr 7–8.

Noty o autorach

Dr Joanna Aksman

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Zakład Edukacji Medialnej i Plastycznej

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Zakład Problemów Społecznych i Resocjalizacji

Lic. Magdalena Błaszczak

Szkoła Podstawowa im. Św. Rodziny z Nazaretu w Krakowie

Dr Ołena Boczarowa

Państwowy Instytut Języków Obcych w Horliwce (Ukraina)

Dr Agnieszka Guzik

Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Katedra Edukacji Nauczycielskiej

Mgr Julia Kluzowicz

Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny
Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

Prof. zw. dr hab. Józef Kuźma

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Katedra Dydaktyki

Dr Andrzej Mirski

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Zakład Psychologii Zarządzania i Rozwoju Osobistego

Doc. dr Stanisław Nieciński

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Zakład Psychologii Społecznej

Mgr Magdalena Rzepa

Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

Dr hab. Ewa Katarzyna Wysocka

Uniwersytet Śląski, Instytut Pedagogiki, Katedra Teorii Wychowania